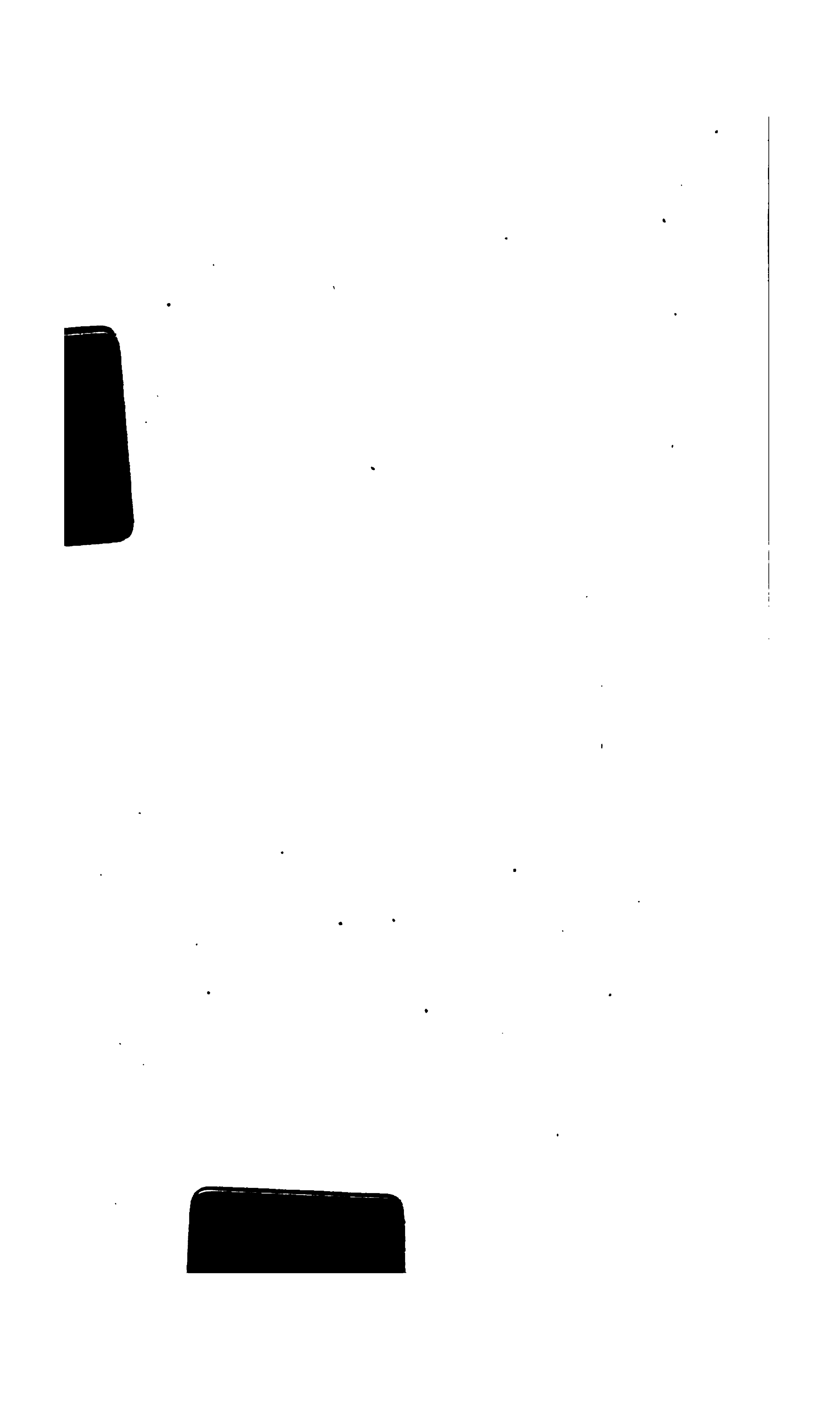

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07597649 2



Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Dritter Band.

Religionsunterricht.

1. Religiöses und Religionsunterrichtliches.
2. Zwei Worte zum Enchiridion der biblischen Geschichte.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.



Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Dritter Band.

Religionsunterricht.

Erster Teil.

Religiöses und Religionsunterrichtliches.

Zweiter Teil.

Zwei Worte zum Enchiridion der biblischen Geschichte.



3

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Religiöses

und

Religionsunterrichtliches.

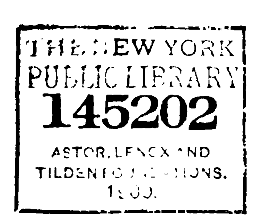
Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Zweite Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.



Vorbemerkung.

Der vorliegende erste Teil des dritten Bandes der „Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld“ enthält sieben Abhandlungen, welche sämtlich im Ev. Schulblatt erschienen sind. Wie schon der Titel „Religiöses und Religionsunterrichtliches“ andeutet, teilen sie sich in zwei Gruppen, von denen die eine (Nr. 3—7) sich unmittelbar auf den Religionsunterricht bezieht, während die andere (Nr. 1 und 2) in erster Linie einer tieferen Auffassung der Heilswahrheiten dienen will.

Die unter Nr. 3 und 4 aufgeführten Abhandlungen sind aber *nicht* nur im Ev. Schulblatt veröffentlicht worden, sondern auch noch durch *Separat*abdruck einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht. Wiederholt war Dörpfeld aufgefordert worden, auch die übrigen nicht minder wertvollen Aufsätze aufs neue drucken zu lassen, allein anderweitige dringende Arbeiten ließen ihn nicht dazu kommen. Die Herausgabe dieser Schriften lag ihm indessen stets im Sinn, und darum beauftragte er kurz vor seinem Ende einige seiner Freunde damit.

Wir bedauern lebhaft, daß der Verfasser nicht mehr selbst diese Arbeit hat vornehmen können, denn es ist keine Frage, daß die Abhandlungen unter seiner Hand nicht nur eine wesentliche Bereicherung, sondern auch hier und da eine zeitgemäße Umarbeitung erfahren haben würden.

Wir hielten es dagegen für eine Pflicht der Pietät, die Arbeiten möglichst in ihrer ursprünglichen Gestalt zu belassen, und sind dabei fest überzeugt, daß sie auch in dieser alten Form neuen reichen Segen stiften werden.

So mögen denn diese Abhandlungen aufs neue hinausgeh
als ein Vermächtnis des entschlafenen Meisters. Mögen sie wiederu
viele anregen zu einem ernsten Forschen in der heiligen Schrift, ur
vielen förderlich werden zu einer fruchtbringenden Erteilung d
Unterrichtes, der nach Dörpfeld im Mittelpunkt der ganzen Schu
arbeit stehen soll.

Barmen, November 1894.

Die Herausgeber.

Inhalt.

I.

Ein Musterbuch der Schrifterklärung für deutsche Lehrer.

Wir leben im papiernen, litterarischen Zeitalter und sind fast „ein auf litterarische Existenz reduciertes Geschlecht", das von Worten und Büchern lebt und wieder Worte und Bücher produziert, hat ein namhafter Theologe (H. Thiersch) gesagt.

Es ist uns zu Mut, als ob der Mann nicht ganz unrecht hätte, besonders in Ansehung des Gebietes, wovon vor 1800 Jahren ein legitimierter Kenner bezeugt hat: „Das Reich Gottes steht nicht in Worten" — also wohl noch weniger in Papier — „sondern in der Kraft." Es klingt uns wort- und bücherreichen Leuten gar wundersam, wenn wir lesen: Abraham war ein einiger Mann (Hes. 33, 24), — ohne eine große Bibliothek und wohl ohne ein einziges Buch, — und doch eines großen Geistes (Mal. 2, 15); er ererbete die Verheißung, ward stark im Glauben und ist ein Vater der Gläubigen und Freund Gottes geheißen. Und doch spricht auch der Herr Jesus nicht: es sei denn, daß du die alten japhetischen und semitischen Kultursprachen lernest und sämtliche exegetische, kritische ꝛc. Glossatoren über Moses und die Propheten lesest, sonst kannst du das Reich Gottes nicht sehen; er sagt eben anders, wie Joh. 3 zu lesen.

Laut heil. Schrift und Erfahrung ist seit Adams Fall zu allen Zeiten in allen Ständen und Personen von Natur der centrumfliehende Zug stärker gewesen, als der centrumsuchende: bei den einen wird über dem Streben nach Gütern das höchste Gut vergessen; andere suchen Ehren bei Menschen und verlieren darum die Ehre bei Gott; die dritten suchen es sich hier so bequem und heimisch als möglich zu machen und ersticken das Sehnen nach einer ewigen Bleibstatt; die vierten haben hier behufs Aufrichtung eines Weltreichs so viel zu regieren, daß sie zum dienenden Trachten nach dem Himmelreich nicht kommen können; den fünften, die im Durst nach Wahrheit von Buch zu Buch, von Bibliothek zu Bibliothek getrieben werden, ergeht es wie den Anatomen, die mit Messer und Lupe den

menschlichen Leib durchwühlen, um den Geist zu entdecken, aber bei solche
Suchen dem Geiste zum Nimmerfinden den Rücken kehren; — sie vergess
über dem Wahrheitsuchen, daß „der Herr Weisheit giebt und a
seinem Munde Erkenntnis und Verstand kommt", vergessen über d
Büchern das „Buch", welches alles Wissen mit dem ewigen Centru
verbinden und also zur lebendigen Einheit zusammenfassen lehrt; und en
lich die sechsten, wir Lehrer der verschiedensten Art, die berufsmäßig si
viel mit Worten und Büchern befassen müssen, sind gar sehr der Gefah
ausgesetzt, „Worte" mit „Kraft" zu verwechseln, und dafür zu halten
daß sie die „Kraft" besäßen und in andern erzeugten, während sie nu
„in Worten kramen" und diese weiterspedieren. Wohl giebt es auc
eine Himmelswissenschaft; aber Himmelswissenschaft ohn
Himmelskraft ist Lüge!

Wem bei aufrichtiger Selbstprüfung davon etwas klar geworden ist,
wer es an und in sich spürt, daß gerade diese Irrtümer der „Gelehrten"
und „Lehrer" in unserer an Büchern und Worten überproduktiven Zei
täuschender und kräftiger als je sind, — der wird einer Mahnung, di
uns zuruft: Zurück aus der Weite in die Enge! aus den Büchern i
das „Buch"! aus den Worten in die Kraft! willig Gehör leihen
Er wird uns freudig zustimmen, wenn wir sagen: Jedes Gut der Erde,
jedes Forschen soll geschätzt und unverloren sein, das uns des Herrn
Freundlichkeit in seinen Werken, in Natur und Geschichte schmecken und
sehen lernen kann; doppelt gesegnet sei aber der Mann, der in unserer
papiernen, litterarischen Zeit uns wieder auf den gebahnten Weg, auf dem
auch die Thoren nicht irren mögen (Jes. 35, 8), zu dem Urquell des
Lichtes und der Kraft leiten will; doppelt willkommen ein Buch, das uns,
die wir fast verlernt haben ohne kommentarische Brillen die heiligen Schriften
zu lesen und ohne Hörapparat Gottes Stimme aus den menschlichen Worten
herauszuvernehmen, Augen und Ohren wieder stärken und schärfen kann,
— das nicht über die Bibel predigen und also aus ihr heraus, sondern
in sie hinein führen will, und dessen letzte demütige Absicht dahin geht,
sich selbst entbehrlich und vergessen zu machen.

Wenn der geneigte Leser in dem Gesagten etwas gefunden hat, das
auch ihm zu Zeiten durch Kopf und Herz gegangen ist, so wolle er auch
freundlich hören auf das, was wir sagen über das Musterbuch der
Schrifterklärung, wir meinen:

> Dr. Johann Albrecht Bengels Gnomon oder Zeiger
> des Neuen Testaments, in deutscher Sprache von Pfarrer
> C. F. Werner. Mit einer Vorrede vom Prälaten Dr. v. Kapff.
> Verlag von W. Paulus in Stuttgart, 1853.

„Also doch wieder eine Brille?!“ ruft der eine oder andere Leser unwillkürlich aus. Ja und Nein — antworten wir. Ja, — aber es ist keine Augen schwächende; komm und siehe. — Nein, — denn es ist nur ein Gnomon, ein Zeiger.

Seitdem das Buch in unsern Händen ist, haben wir mit Sehnsucht der Gelegenheit geharrt, wo es uns vergönnt sein würde, den lieben Amtsgenossen dasselbe anzusagen. Die Gelegenheit ist da; so soll denn Bengels Gnomon unsere Bücherschau eröffnen.*)

Unser Urteil darüber haben wir uns aus eigenem Gebrauch selbständig gebildet. Wir würden es darum unbeirrt und unbefangen aussprechen, wenn auch voraussichtlich unsere Stimme einsam verhallen müßte. Wir zeugen, was wir gesehen haben. Doch wird der Leser unser Urteil noch aus anderer, gewichtigerer Zeugen Munde bestätigen hören.

Unser Zeugnis erlauben wir uns vorab mit den Worten zu geben, womit wir seinerzeit dem geschätzten Herausgeber, Pfarrer Werner, unsern Dank für seine werte Gabe ausgesprochen haben.

— — — „Eine getreue deutsche Übersetzung des berühmten Bengelschen Gnomon kann nur mit freudigem Danke von allen Bibelfreunden und Bibelforschern begrüßt werden.“

„So beginnt die Vorrede des Prälaten v. Kapff zu dem von Ihnen herausgegebenen Buche. Gestatten Sie es einem Ihnen persönlich unbekannten, im fernen Rheinlande wohnenden Bibelfreunde für sich und gewiß auch im Sinne der vielen Schriftforscher, die Gott Dank! in unsrer rheinischen evangelischen Kirche sich finden, Ihnen zu sagen, daß jenes Anfangswort ganz aus seinem Herzen gesprochen ist, Ihnen auch hiermit für Ihre Arbeit den innigsten Dank aus vollem Herzen und in bester Form schriftlich auszusprechen.“

„Ich habe, seitdem mir der Herr die Liebe zu seinem Wort ins Herz gelegt und mir das Amt gegeben, den Kleinen in seinem Reiche Gottes Tugenden zu verkündigen, eifrig nach Handleitern und Hülfsmitteln dazu mich umgesehen, und habe auch gefunden, daß wir alle Ursache haben, dem Herrn für die Handreichung zum Schriftverständnis, die wir in den Werken

*) Wir irren wohl nicht, wenn wir vermuten, daß eine gute Zahl unserer Leser den Namen Bengel nur so oben hin, wie mancher anderer Leute Namen, kennt, oder gar noch mit einer gewissen sagenhaften chiliastischen Anrüchigkeit. Wir haben dieses Orts nicht den Beruf, noch den nötigen Raum, um auseinanderzusetzen, wie wir zu den apokalyptischen Forschungen dieses Mannes stehen; müssen demnach den geneigten Leser bitten, festhalten zu wollen, daß wir es hier nicht mit dem „Apokalyptiker“ Bengel, sondern mit dem gottseligen, demütigen und dabei nüchtern-scharfsinnigen Schriftforscher überhaupt zu thun haben.

neuerer und älterer Theologen besitzen, herzlich dankbar zu sein; aber für den Haus- und Schulgebrauch — und doch auch für den Gelehrtesten noch hoch und tief genug — und für die Privat-Versammlungen der Christen behält Bengels Gnomon unbestritten den ersten Platz. Meine Gründe dafür sind diese:

„Erstlich habe ich noch keinen Schriftgelehrten gefunden, dem so fühlbar eine solche Furcht vor den Worten Gottes inne wohnte, wie Ihrem gottesfürchtigen Bengel."

„Zweitens haben wohl, soweit ich's kenne, seit den apostolischen Männern wenige Gelehrte in einer so keuschen, einfachen, der Würde des Wortes Gottes angemessenen Weise von der Wahrheit zur Gottseligkeit geredet, wie dieser gottselige, gesalbte Mann."

„Drittens. Man hört vielfach dem Manne mit dem ewigen Evangelium nachsprechen: „es ist kein Sträuchlein in der Bibel, wenn man's klopft, das nicht einen güldnen Apfel trüge;" — aber thut man ihm auch nach? klopft man auch drauf? — Das gerade hat Bengel so fleißig gethan. Darum ist er ein Schriftgelehrter, zum Himmelreich geschickt, geworden; darum hat er sich einen Reichtum des gewissen Verstandes in dem Geheimnis Gottes des Vaters und Christi (Kol. 2) erworben; darum weiß er Altes und Neues aus dem guten Schatze seines Herzens hervorzulangen; darum ist er ein Gottesgelehrter, ein rechter Meister für groß und klein, Gelehrte und Laien. Wen immer von den älteren und neueren Zeugen der Wahrheit man ihm in diesen Beziehungen mit Recht an die Seite setzen möchte, so denke ich doch für mich: an wirklicher Gediegenheit, an demütiger Forschungstreue und echter Gotteskindlichkeit wird Bengel von keinem überragt."

„Eins aber kann ich dem teuren Manne fast schwer verzeihen: daß er nämlich seinen Gnomon nur für Latein lesende Gelehrte geschrieben und nicht selbst eine deutsche Ausgabe für sein deutsches Volk besorgt hat. Er war doch immer der nächste und geeignetste dafür. Die beiden deutschen Ausgaben oder vielmehr Auszüge von Michaelis und E. Bengel (Sohn) sind mir nie zu Gesicht gekommen. Die „Betrachtungen über das Neue Testament" von K. H. Rieger, der die Erklärungen des Gnomon in selbständiger Weise verarbeitet hat, sind jedoch in hiesigen Landen wohlbekannt und vielgebraucht."

„Es ist hohe Zeit, daß die evangelische Christenheit anfange, die Schätze dieses Gottesmannes sich wieder zu nutze zu machen. — Unsre Altvordern haben sie wohl gekannt und in reichem Segen benutzt. — Darum lobe und preise ich den Herrn, daß er uns den Bengel mit seinem

Zeigefinger wieder ins Land geschickt hat; möchte er nur viel gebraucht und recht gebraucht werden!" —

Um dem Leser noch genauer die Bedeutung dieses Mannes und die Ströme lebendigen Wassers, die von ihm ausgeflossen, zu zeigen, könnten wir mit unbestrittenen Zeugnissen erweisen, daß wohl keine Provinz in dem Königreich Jesu Christi eine solche Zahl von grundgediegenen, weit- und tiefblickenden Dienern in Kirche und Schule aufzuweisen vermag, als das gesegnete Schwabenland in der sogenannten Bengelschen Schule einst besessen hat und — dieweil sie noch reden, wiewohl sie gestorben sind — in ihren vielgebrauchten Schriften noch besitzt. Wir könnten ferner darauf verweisen, daß keine exegetische Schrift irgend eines Theologen ein solch ungetrübtes Ansehen bei allen tieferen Schriftforschern sich erworben und bewahrt hat, als Bengels Gnomon Novi Testamenti. Statt dessen wollen wir schließlich einen Umstand erwähnen, der sonst wenig beachtet zu werden pflegt, aber in unserm Blatte nicht übergangen werden darf: Bengel war ein Schulmann. Die beste Zeit seines Lebens hat er der Unterweisung der Jugend, als Präceptor in einer Klosterschule,*) gewidmet; und wenn der Gnomon im ganzen mit Recht als die reife Frucht seines gesamten reichen Lebens bezeichnet wird, so glauben wir mit ebenso viel Recht in besonderer Hinsicht ihn als den köstlichen Ertrag einer langjährigen pädagogischen Erfahrung ansehen zu dürfen. Wir scheuen uns sogar nicht zu sagen — wenn auch manchem Leser dabei ein gewisses Lächeln ankommen sollte —: Das, was den Gnomon vor allen andern Büchern dieser Art auszeichnet und zum Schul- und Privatgebrauch so besonders geeignet macht — die Einfachheit, Kürze und Präcision im Ausdruck, das keusche Vermeiden aller schönrednerischen, die seelischen Gefühle kitzelnden sogenannten „erbaulichen" Ergüsse, das Zurücktreten und vorsichtige Zurückhalten alles Eigenen, wo es die unmittelbare Wirkung des Schriftwortes selbst irgendwie gefährden könnte — das ist, wenn man einmal neben der Triebkraft des innewohnenden Sinnes noch die Zucht menschlicher Verhältnisse annehmen will, hauptsächlich dem Einfluß des Schulklimas und der Arbeit in demselben zuzurechnen. Wir sind von der Richtigkeit dieser Behauptung um so fester überzeugt, als, wenigstens nach unserm Augenmaß, die uns zu Gesicht gekommenen, aus rein pastoraler Erfahrung hervorgegangenen Handbücher zum Schriftverständnis,

*) Württemberg hat dieser sogenannten Klosterschulen (Seminare) vier. Sie rangieren etwa mit den drei obern Klassen der Gymnasien und sind für solche Knaben bestimmt, die sich dem Studium der Theologie widmen wollen.

bei allen sonstigen trefflichen Eigenschaften, dem Gnomon die vorhin hervorgehobenen Vorzüge nicht streitig machen können.

Fassen wir schließlich unser Zeugnis über Bengel und sein Buch kurz zusammen.

Wer einen Einblick in das hat, was Wahrheit ist im biblischen, d. i. im himmlischen Sinne, weiß auch, daß sich keine dieser Wahrheiten so einfach aussprechen läßt, daß man sie so leichthin mit Frage und Antwort abmachen kann. Je tiefer eine Wahrheit liegt, desto weniger ist die Menschensprache fähig, sie geradehin auszusprechen, und daher ist die Sprache Christi, seiner Apostel und Propheten besonders da, wo sie Hohes oder Tiefes offenbaren will, vorwiegend Bild, eine in Wörter gefaßte Symbolik, oder noch anders zu sagen: sie giebt Zeichnungen von Dingen, die der Herr auf die Erde niederbringen will. Vor diese Zeichnungen stellt sich Bengel in seinem Gnomon mit dir hin, aber nicht um einen Vortrag **über** die Bilder zu halten, sondern um dir die **Bilder selbst** zu zeigen. Mit seinem Finger deutet er vorab da und dort auf einige Stellen hin, wo etwa unsere Luthersche Kopie das Original nicht ganz deutlich wiedergiebt, wischt dann mit einem feinen Stäuber in zarter Hand leise den Staub ab, der im Laufe der Jahre sich hie und da auf die Zeichnungen gesetzt und die feinern Züge etwas verdeckt hat, und spricht: „Nun wisch dir die Augen aus und siehe! Ist das nicht prächtig? Geht dir nicht das Herz auf? Möchtest du nicht die himmlischen Originalien dieser irdischen Bilder sehen?" Jetzt brauchst du bloß seinem sichern Zeigefinger zu folgen, wie er auf das Ganze und Einzelne, auch auf die feinsten Contouren und Verzierungen deutet und schweigend dich mahnt: „Das merke und behalte! Lebe dich da hinein! Gehe hin und thue in der Schule bei den Kleinen, wie ich dir gethan!"

Das ist Bengels Gnomon.

Hören wir jetzt noch zwei würdige, angesehene Zeugen aus der Reihe der gelehrten Theologen, auf daß die Wahrheit bestehe aus zweier oder dreier Zeugen Munde.

In der Vorrede zu diesem deutschen Gnomon sagt der Prälat Dr. v. Kapff unter anderm: „Lange bildete dies Werk eines der

tiefsinnigsten Bibelerklärer eine Hauptquelle dessen, was im vorigen und noch in diesem Jahrhundert für das Verständnis der heiligen Schrift beigebracht wurde. Wie in Deutschland, so in Holland, England und Dänemark wurde der Gnomon mit großem Beifall und augenscheinlichem Segen gebraucht, und der bekannte John Wesley, der Stifter der methodistischen Partei, bekennt in der Vorrede zu seinen Anmerkungen zum Neuen Testament, er habe seinen Entschluß, nur eigene Anmerkungen zu geben, seit seiner Bekanntschaft mit dem Gnomon gänzlich geändert in der Überzeugung, daß er der Religion viel besser dienen werde, wenn er bloß das Werk von Bengel, den er ein großes Licht der christlichen Welt nennt, übersetze, als wenn er viele Bände über das Neue Testament verfasse. Auch der geistreiche Philosoph Hamann nennt den Gnomon ein Hauptbuch für tieferes Schriftverständnis."

„Mit diesen Zeugnissen des vorigen Jahrhunderts stimmen noch heute alle Kenner des Gnomon überein."

„Die vorliegende Übersetzung ist treu und richtig, wenn auch nicht immer die unnachahmliche Kürze und Präcision des lateinischen Ausdrucks wiedergegeben werden konnte."

„Wie für einzelne Bibelleser von dem Gebrauch dieses deutschen Gnomon großer Gewinn für tieferes Schriftverständnis und für gesunde Erbauung zu hoffen ist, so müßte es auch für gemeinschaftliche Bibelbetrachtung im Familienkreise und in Erbauungsstunden von ganz besonderem Segen sein, wenn Bengels kurze und treffende Bemerkungen gelesen und weiter besprochen würden. Für letzteres wüßte ich kaum ein passenderes Buch als den Gnomon, da von den neueren trefflichen Erklärungen der Schrift keine so kurz und gedrängt ist wie die Bengelsche, mit der in dieser Hinsicht nur die köstlichen Anmerkungen des tiefen Bibelforschers v. Meyer sich vergleichen lassen."

Geben wir nun noch dem dritten das Wort. Der als einer der ersten Homileten der neuern Zeit bekannte Gottfried Menken, gestorben als Pastor in Bremen,*) schrieb einst (1799) an seinen Jugendfreund, einen am Rhein lebenden Juristen:

*) A. Knapp sagt in seiner Charakteristik der sogenannten Bengelschen Schule, welche er mit „der tiefernsten musikalischen Schule" vergleicht, „die der gewaltige Tonsetzer Sebastian Bach als der unerreichte Vater herrlicher Harmonien gründete" —: „Zu dieser Auswahl von Männern" — (Pfr. Steinhofer, Kanzler Reuß, Prälat Oetinger, die Pfr. Fricker, Hahn, Storr, Burk, Hartmann, Flattich, Rieger, der Jurist v. Moser, der Graf v. Castell, der mit Lavater, Stilling und selbst mit Goethe befreundete Schullehrer

„Ich habe ein paar Bücher für dich, Lieber! die ich dir sobald, als es sein kann, schicken werde. Ich möchte dir damit gern eine Freude machen und glaube auch, daß ich diese Absicht erreiche, wenn du diese Bücher nicht schon besitzest und in dem fortgesetzten Gebrauch und Genuß derselben manche köstliche Freudenstunde der Erbauung, der Hoffnung und des Genusses der himmlischen Wahrheit hast. Auf diesen Fall nimmst du dann meinen guten Willen für die That und lässest dir diese Bücher aufs neue empfohlen sein. Das erste — 60 Reden über die Offenbarung Johannis von Bengel — habe ich schon lange für dich bestimmt; das andere, den Gnomon, konnte ich nicht bekommen, bis sich nun kürzlich eine Gelegenheit darbot, ein schönes Exemplar, das sich aus der Bibliothek des Herrn v. Moser herschreibt, zu erhalten."

„Von allen menschlichen Schriften, so viele mir bekannt geworden sind, halte ich diese beiden Bücher bei weitem für die besten; sie haben bei mir einen entschieden überwiegenden Wert vor allen andern menschlichen Büchern; ich weiß ihnen nichts an die Seite zu setzen. Überhaupt unter den großen Wohlthaten Gottes in meinem Leben achte ich für eine der größten, wofür ich dem himmlischen Vater für ewig zu inniger Dankbarkeit verpflichtet bin, die Bekanntschaft mit Bengels Schriften. Keines Menschen Schriften haben mir so viele Freude gemacht und so viel Nutzen gewährt, als Bengels; in keinen menschlichen Schriften habe ich so viele, so mannigfaltige, so aus dem Mark der heiligen Schrift geschöpfte, so reine, von allen eigenen Einfällen, von allen willkürlichen Begriffen, von allen unbiblischen Vorstellungen freie, lautere Wahrheit, ein so reiches Maß der Erkenntnis, eine solche, ich möchte sagen gesalbte, von dem heiligen Geist gelehrte Anwendung aller Wahrheit gefunden, als in den Schriften dieses Mannes. Keines Menschen Schriften haben auch bei mir eine solche Hochachtung, eine solche tiefe Ehrfurcht gegen ihren Verfasser gewirkt, als dieses Mannes Schriften gegen ihn in mir hervorgebracht haben. Ich habe in keinen menschlichen Schriften eine solche Liebe der Wahrheit, einen solchen Ernst, eine solche Demut, eine solche Freiheit von aller Ostentation, eine solche Reinheit der Absicht, eine solche Unterthänigkeit unter das Wort Gottes und über alles gehende Ehrfurcht vor demselben, ein solches allein auf Gott gerichtetes, mit der tiefsten Furcht Gottes durchdrungenes, von der Liebe zu Gott erfülltes, für die Ehre Gottes brennendes Herz gefunden, als in den Schriften dieses Mannes."

Israel Hartmann rc.) — „gehörte in späterer Zeit der große Prediger und Schriftforscher Gottfried Menken in Bremen, der sich, obwohl mit neuerer Bildung so mannhaft gerüstet, doch williglich und dankbar als einen Schüler Bengels bekannt hat." (Christoterpe 1837, S. 338.)

„Auch habe ich es als eine Weisheit und Treue Gottes zu preisen, daß er mir die Schriften dieses seines treuen und hocherleuchteten Knechtes nicht früher hat in die Hände kommen lassen, als es geschehen ist. Wären sie mir (in der Jugendzeit) in Bremen, oder in Jena, oder auch im ersten Jahre zu Duisburg schon bekannt geworden, sie möchten schwerlich den Eindruck auf mich gemacht haben, den sie nachher auf mich machten. Wie unser ganzes Wesen, so ist auch unser Geschmack von Natur verderbt; er erhält von Kindheit an tausend falsche Richtungen; die Wahrheit — es sei in Person selbst oder in ihren Offenbarungen, Aufschlüssen, Ansichten, Worten, Manieren hat vor seinem Auge keine Gestalt noch Schöne; er findet das Schöne nicht schön und das Vortreffliche nicht vortrefflich, vielmehr bewundert er die Eitelkeit in ihrem Wesen. Gewiß wenn irgendwo, so bedarf der Mensch in Rücksicht seines Geschmacks einer heilenden Kur, oder vielmehr einer das Alte verschlingenden und ein Neues hervorbringenden Wiedergeburt durch die Wahrheit."

„Mein Geschmack war ehemals lange nicht gebildet und geläutert genug, um allein auf die Wahrheit zu sehen und die Schönheit eines menschlichen Vortrags vorzüglich danach zu bestimmen, wie derselbe der göttlichen Rede und dem Vortrage der auserwählten Menschen, durch welche Gott zu uns geredet hat, gleichförmig, und wie bei demselben eine Unterthänigkeit unter die heilige Schrift, eine unverletzte Ehrfurcht gegen dieselbe, und ein durch die Schrift gebildeter Geschmack, nicht nur in den Wahrheiten, Lehren und Begriffen selbst, sondern auch in der ganzen Art und Weise der Behandlung und des Vortrags wahrzunehmen ist. Ich wußte zu wenig von der Art und Weise mit göttlichen Dingen umzugehen. Und so hätte es geschehen können, daß der Geschmack, der in den „60 Reden" herrscht, und in den ich mich jetzt verliebt habe, damals meinem unseligen Geschmack ganz entgegen gewesen wäre, ich vielleicht geglaubt hätte, für mich sei dieses Buch nicht, — und ich es vielleicht irgend einem neuern Erbauungsbuche nachgesetzt hätte, sollte sich dieses auch gegen jenes verhalten haben, wie ein Kieselstein gegen einen Diamant."

„Es waren heilige Stunden — die ich nie vergessen werde — voll Freude des ewigen Lebens, als ich in Frankfurt zum erstenmal die „60 Reden" über die Offenbarung las.*) Damals fiel mir jenes Lied wieder

*) Diese „60 Reden" — nicht zu verwechseln mit der ausführlichen, gelehrten Erklärung der Offenbarung Johannis von demselben Verfasser — sind erbauliche Betrachtungen, die Bengel seiner Zeit in einer Privatversammlung von Männern und Frauen aus den verschiedensten Ständen Sonntag abends gehalten hat.

„Alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung und zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Gottesmensch sei vollkommen und zu allem guten Werk geschickt.“ Wie ist es nun denkbar, daß jemand, der die Berufung zu Gottes Herrlichkeit und Tugend von Herzen angenommen hat, nicht auch die Mittel annehmen und gebrauchen wolle, die der Berufer darreicht? Wie sollte einer, dem einmal beim Lesen der Worte der Apostel und Propheten das Herz brannte, nicht immer und immer wieder den Umgang mit diesen Menschen Gottes aufsuchen, um durch ihre Reden sich noch mehr erwärmen und erleuchten zu lassen? — Gewiß ist der Mann glücklich zu preisen, der, wie Timotheus, von Kind auf ein fleißiger Schüler dieser von Gott eingesetzten Volkslehrer gewesen ist, und nicht über verlorene Jahre oder Jahrzehnte zu seufzen hat.

Doch der Satz, daß zum echten Christenleben in dieser Zeit auch das Bibellesen gehöre, darf unter evangelischen Lehrern und überhaupt innerhalb der Kirche, die sich mit Nachdruck die „Bibelkirche“ nennt, anständigerweise nicht als ein erst zu beweisender Lehrsatz, sondern muß als selbstverständlicher Grundsatz behandelt werden; er kann also nicht Endpunkt, sondern muß Ausgangspunkt meiner Betrachtung sein.

Auch auf die Frage darf ich mich nicht weit einlassen, wie viel oder wie wenig Bibellesen und Bibelwissen dazu gehöre, um selig lich leben und sterben zu können. Es ist gewiß, daß tausend und aber tausend Seelen mit wenig Wissen den einzigen Trost im Leben und Sterben gefunden haben und in Zukunft finden werden. Es wäre trostlos und schrecklich, wenn es anders wäre. Die Weisheit und Barmherzigkeit Gottes hat Mittel und Gaben auch für Notstände, und gerade da oft die ausgesuchtesten. Aber Not ist Not und keine „Tugend“. Es ist des Herrn Ruhm, „aus der Not eine Tugend machen“ zu können; aber wehe dem Schalk und faulen Knecht, der seinen Notstand für „Tugend“ hält und ausgiebt. — Des reichen Gottes Wille geht auf Neugestaltung eines reichen Menschenlebens, reich im Geiste an Friede und Freude, an Weisheit und Verstand, an Rat und Stärke, an Erkenntnis und Furcht des Herrn. Der Leib, welchen der Geist des Herrn aus der Gemeinde sich bilden will, soll nicht nur normal und gesund sein, er soll helle Augen, hörende Ohren und geschickte Hände haben und soll zur göttlichen Größe wachsen. Um dieses herrlichen Zieles willen hat der Sohn Gottes Menschen- und Knechtsgestalt angenommen; dazu sind alle dienstbaren Geister der Himmel geschäftig und die Apostel und Propheten als oberste Lehrmeister aller Völker eingesetzt. Wie fortgehend Sonnenschein und Regen auf das Land herniederkommen, daß es bequemes Kraut tragen

möge dem, der es baut, so waltet von dem oberen Heiligtum aus ununterbrochen ein mannigfaltiger Reichtum von Lichts- und Lebenskräften über den Seelen der Menschenkinder, daß sie fruchtbare Pflanzen der Gerechtigkeit zu Gottes Preise werden möchten. Es ist darum Gott gar wohlgefällig, wenn Christen sich untereinander selbst wahrnehmen mit Reizen zum Wachsen auch in der Erkenntnis Jesu Christi, zum fleißigen Umgang mit denen, welche für Grundsäulen der Kirche zu achten sind, und zum Sammeln von Öl für die nächtlichen Zeiten, wo die Schläfrigkeit auch die klugen Jungfrauen übermannen könnte.

Auch um der anklebenden Trägheit willen ist eine kräftige Wiederholung der Vermahnung Pauli: „Wachset zur Erkenntnis Gottes!“ — oder der des Petrus: „Wachset in der Gnade und Erkenntnis Jesu Christi!“ — zu jeder Zeit unter den Christen am Platze. In gewissen Zeiten aber, wenn ein Etwas in der Luft liegt, das auf die geistigen Nerven drückt und Mattigkeit und Schläfrigkeit hervorruft, wird der Zuruf zum Wachen und Wachsen für noch mehr als bloß berechtigt gelten dürfen.

Werfen wir einen Blick auf den christlichen Zustand unserer Heimat, der westlichen Provinzen, auf die Kirchenluft, von der ein jeder, wie von der atmosphärischen, umgeben und beeinflußt ist. Von den Kirchenwüsten, deren es leider auch im vielgerühmten Rheinland und Westfalen noch manche geben soll, wo das kleine und große Volk dahin gehen muß, wie die Schafe, die keinen Hirten haben, — sei gar nicht einmal die Rede. Es sollen vielmehr diejenigen Gegenden und Gemeinden gemeint sein, wo der Herr ein gewecktes Volk hat, das auf die Frage: „Warum wirst du ein Christ genannt?“ aus Herz und Erfahrung heraus eine bestimmte, deutliche Antwort zu geben weiß. Um aber den vorhandenen Zustand zu verstehen, muß in etwa auch seine Entstehung, seine Geschichte mit ins Auge gefaßt werden.

Bekanntlich hatte etwa anderthalbhundert Jahre nach der Reformation auf den Lehrstühlen und Kanzeln der deutschen evangelischen Kirche eine zwar gelehrte, aber auch streitsüchtige und steife Orthodoxie Platz genommen. Trotz des eifrigen Streitens und schulgelehrten Redens in Kirchen und Hörsälen nahm in dem Volke die wahrhafte Erleuchtung immer mehr ab und die Schläfrigkeit zu. „Reine Lehre“ — „rein Sakrament“ — „fester Bekenntnisstand“ — das alles war da, und doch begann das Leben aus dem Kirchenleibe zu schwinden. Da sandte Gott noch einmal einen frischen Odem in die Lande. Nächst Johannes Arnd waren es besonders zwei erleuchtete Männer, der reformierte Jean de Labadie und der lutherische Philipp Jakob Spener samt ihren Freunden und Nachfolgern, durch

deren gesegnetes Wirken wieder ein frischeres, innigeres christliches Leben in vielen Gemeinden des süd- und nordwestlichen Deutschlands erwachte. Gegenüber einer kirchlichen Gerechtigkeit ohne Buße und einer hadernden Orthodoxie drangen diese lebenskräftigen Zeugen besonders auf entschiedene, wahrhaftige Buße und auf rechtschaffene Früchte der Glaubensgerechtigkeit. Es entstanden die kleineren Zusammenkünfte der wachgewordenen Christen, sei es in der Weise der Spenerschen „collegia pietatis“, oder in der Weise der durch Laien geleiteten freien „Konventikel“; dadurch ferner die „Pietisten“ in der lutherischen und die „Feinen“ in der reformierten Kirche. Wie weit auch dieses von einzelnen Personen und Kreisen ausgegangene regere christliche Leben nach den verschiedenen Seiten hin gedrungen sein mag, so hat doch der sog. „Pietismus“ nie auf den Kathedern und Kanzeln das Übergewicht erlangt, sondern sich vorwiegend in den ungelehrten und Laienkreisen ausgebreitet, und die von Labadie und Spener gepflegten und angepriesenen kleinern Erbauungsversammlungen (Konventikel) sind auch niemals von der Kirche in ihren Organismus aufgenommen, höchstens hier und da geduldet, meistens verfolgt worden. Ohne Zweifel würde auf die Dauer der „Pietismus“ mit der gelehrten, steifen Orthodoxie fertig geworden sein; oder vielmehr: er würde die kaltgewordene theologische Wissenschaft wieder erwärmt haben und wiederum durch ernste wissenschaftliche Schriftforschung nüchterner, edler und reiner geworden sein. Aber ehe es dazu kommen konnte, tauchte in den Kreisen der Gelehrten eine neue Richtung auf, der philosophische und theologische Rationalismus, gegen den der ungelehrte „Pietismus“ zu wehr- und waffenlos und die gelehrte Orthodoxie zu herz- und glaubenslos war. Der Rationalismus erfocht gegen seine Gegner insgeheim und öffentlich Sieg auf Sieg. Die alten Streitfragen zwischen den Konfessionell-orthodoxen (reformierten und lutherischen) unter sich und zwischen ihnen und den „Pietisten“ verstummten mehr und mehr. Es wurde ruhig in der deutschen evangelischen Kirche, sonderlich in den gelehrten Schichten; selbst der alte Streit mit Rom schien, mit Ausnahme etwa in den Grenzdistrikten, abgethan. Die „Rechtgläubigen“, soweit sie noch vorhanden waren, lehrten und predigten leidlich „vernünftig“; die „Pietisten“ zogen sich in die Stille und Einsamkeit zurück. Nach den Stürmen der ersten französischen Revolution und der nachfolgenden Kriegsjahre ist es in religiösen Dingen wieder lebendig geworden. Die Not hatte beten und aufs Wort merken gelehrt. Die „Stillen im Lande“ wurden wieder laut und kamen mit ihren Missions- und Bibelfesten, mit Bibel- und Traktatenkolportage, mit Diakonissen- und Rettungsanstalten u. s. w. nach und nach bedeutend an die Öffentlichkeit; auf den Kanzeln

und in den Lehrsälen der theologischen Fakultäten erklang immer häufiger und immer deutlicher und voller das Wort vom Glauben. Was lange auseinander und fremd aneinander vorbeigegangen war: die Häuflein der „Pietisten" und die gelehrten Theologen in Pfarramt und Professur fanden sich nach und nach zu den Füßen der Apostel und Propheten ziemlich wieder zusammen. So weit etwa sind wir in unsern Tagen. — Aber eins ist an diesem Stande der Dinge auffallend. Wie einflußreich das Eingreifen der wieder belebten gelehrten und praktischen Theologie auf die Verbreitung des christlichen Lebens gewesen ist: an seinem von den Vätern ererbten „pietistischen" Charakter ist, soweit mein Auge reicht, nichts Wesentliches, wenigstens nicht zum Bessern, geändert worden; und wo etwas geändert worden ist, wie namentlich in Norddeutschland, da besteht die Änderung hauptsächlich in der Hinneigung zu abgeschlossener Konfessionalität. Während in Württemberg die von Spener und Zinzendorf angeregte christliche Bewegung schon im 18. Jahrhundert durch den schriftgelehrten Präceptor Bengel und seine Freunde zu einem verhältnismäßig gesunden biblischen Pietismus veredelt wurde, hat es in unserer Gegend nicht einmal die vielgepriesene Theologie des neunzehnten Jahrhunderts zu solcher veredelnden Einwirkung gebracht. Im Gegenteil scheint es fast, als ob der christliche Lebensstrom in dem Maße, wie er sich in die kirchliche Breite erweitert hat, auch desto seichter geworden sei. In auffälligem Abstande von dem altschwäbischen biblisch-theosophischen Tiefsinn und der Tersteegenschen innigen Mystik stößt man heutzutage in hiesigen Landen gar zu häufig auf eine fast bibelflüchtige Christlichkeit und einen englisch-eilfertigen Methodismus. Die ursprüngliche Energie des alten Pietismus, die auf christliches Leben drang, ist ziemlich schlaff, das Wort „Heiligung" befremdlich, ja anstößig geworden, und von der Antipathie gegen die dürre, abstrakte Spekulation der „Orthodoxie" ist nur die Apathie in Bezug auf jede tiefere biblische Forschung zurückgeblieben. „Selig sind die geistlich Armen," ist das gebräuchliche Ruhekissen zu Gunsten dieser Apathie; und eine etwaige Anmahnung zu ernstlichem Suchen in der Schrift wird mit den Sätzen: „das Wissen blähet auf", und: „die Salbung lehret alles", ein für allemal abgefertigt. Wer wenig oder auch viel in den christlich angeregten Kreisen Rheinlands und Westfalens umhergekommen ist, wird diesem Urteil, wie ich meine, beistimmen müssen. Da, wo diese nebelige Kirchenluft in besonderem Maße sich verdichtet hat, gehört für jeden Christen, wes Standes er auch sei, eine nicht geringe innere Anstrengung dazu, um aller Schwüle zum Trotz munteren Auges und frischen Herzens zu bleiben.

Es ist übrigens keineswegs meine Meinung, den Lehrerstand vor dem

Umgang mit „pietistisch" gerichteten einfachen Christen zu warnen; im Gegenteil ist mein Rat der, den ich selbst vor ca. 15 Jahren durch Schleiermacher erhalten: der Lehrer schließe sich an lebenswarme Christenleute, wo er sie findet, und welcher Art sie sonst seien, enge, möglichst enge an, damit er von ihrer Lebenswärme möglichst viel mitbekomme; aber er lasse sich nicht verleiten, ihre etwaige Bibelflüchtigkeit und Denkscheu für Tugenden anzusehen.

Nicht minder scheint mir eine zweite Schwäche des kirchlichen Lebens auf ein ernsteres Bibelstudium, als das geeignetste Heilmittel dagegen, hinzuweisen. Es ist die Schwäche, welche hienieden allemal einzutreten pflegt, wo das geistliche Lebensgebiet, die Kirche, äußerlich zu guter Ordnung und Geschlossenheit gelangt, wo man die „reine Lehre" durch Bekenntnis, Katechismus und Gesangbuch wider alle Gefahr gesichert zu haben glaubt. Einmal schleicht sich nun leicht die Täuschung ein, man lehre recht, d. h. doch auch: verständlich und eindringlich, wenn man die sog. „reine Lehre" makellos weiter spediere. Eine gefährliche Täuschung. Jeder Lehrsatz, wie er in einer Bekenntnisschrift, in einem Katechismus wohlformuliert auftritt, ist das Resultat einer längeren oder kürzeren Gedanken- und Erfahrungsreihe. Ohne diese Unterlage von Gedanken und Erfahrungen läßt sich der oberste Satz seinem ganzen Inhalte nach nicht fassen. Der Schulstand wird freilich nicht leicht jener Täuschung verfallen; er weiß zu gut, daß zum rechten Lehren auch verständlich Lehren gehört, und daß das Verständlich-lehren eine schwere Sache ist. Ein Hauptteil der Übungen und Verhandlungen in den Lehrerkonferenzen und der Besprechungen in den Schulblättern ist dieser schweren Kunst gewidmet. Anders scheint es in den pastoralen Kreisen angesehen zu werden. Ich sage, es scheint so. Wenn man nämlich alte und neue Jahrgänge der verschiedensten kirchlichen Zeitschriften durchblättert, so erstaunt man, wie selten darin von der rechten Weise zu predigen und zu unterrichten die Rede ist. Auch sind mir keine Pastoralkonferenzen bekannt geworden, wo praktische Katechisationsübungen getrieben werden. Die Lehrer, welche das äußere Lehrgeschick nicht leicht unterschätzen, sind dagegen der Gefahr ausgesetzt, zu übersehen oder zu vergessen, daß zum rechten verständlichen Lehren einer Sache vor allen Dingen auch eigenes rechtes Verständnis der Sache selbst gehört. So wenig der Pfarrer schon ein guter Lehrer für groß und klein ist, der in der Bibel wohl bewandert ist und seine Dogmatik sicher inne hat; ebensowenig ist der Lehrer hinreichend für den Religionsunterricht gerüstet, der seine biblische Geschichte sicher zu erzählen und regelrecht abzufragen versteht. Der Religionsunterricht der Schule würde einen bedeutenden Ruck vorwärts thun können, wenn die Lehrer überall an den

Pfarrern nicht bloß ein Vorbild hinsichtlich der religiösen Einsicht, sondern auch in Ansehung des rechten, verständlichen Lehrens hätten. Auf diese Förderung von außen dürfen aber die Lehrer nicht warten, sondern müssen es sich angelegen sein lassen, da, wo es ihnen besonders fehlt, im gründlichen Schriftverständnis nämlich, durch eigenen Fleiß nachzuhelfen.

Zu der vorhin genannten Täuschung, wonach man in der „reinen" Lehre schon das verständlich Lehren miteinbegriffen wähnt, kann noch eine zweite, viel schlimmere sich gesellen. Sie stammt aus einem Vergessen oder Übersehen einer großen Thatsache in der Geschichte des Reiches Gottes. Die heilige Schrift übergiebt uns die Lehre vom Himmel als ein geoffenbartes **Geheimnis**. Das Geheimnis Gottes ist geoffenbart und bleibt nichtsdestoweniger in gewissem Maße ein Mysterium. Es ist entschleiert, so daß es gesehen werden kann, und doch wieder so verhüllt, daß es auch nicht verstanden oder mißverstanden werden kann. Auch dieses „Hüllen", dieses Verbergen gehört zur Ehre Gottes, wie die Weisheit sagt (Spr. 25, 2): „Es ist Gottes Ehre, eine Sache verbergen, aber der Könige Ehre ist's, sie erforschen."*) Es ist uns geläufig, daß es Gottes Ehre ist, ein Mysterium zu offenbaren; wie aber hängt das Verbergen mit Gottes Ehre und wie hängt es mit unserm Heile zusammen?

Auf diese letztern Fragen, wie wichtig sie sind, kann hier nicht näher eingegangen werden. Es handelt sich hier um die Thatsache, daß die heiligen Schriften die Lehre vom Himmelreich als ein geoffenbartes Geheimnis darbieten, oder daß Gottes Werke und Worte offenbar und doch verhüllt sind; und um den Irrtum, welcher diese Thatsache übersieht.

Vorab sei noch gestattet, dieses durch die ganze heilige Schrift hindurchgehende Offenbaren und Verhüllen an einigen Beispielen zu veranschaulichen.

1. Die prophetischen Weissagungen des Alten Testamentes sind fast alle, und zumal für die damaligen Hörer, rätselhaft dunkel.

2. Israels Kultus war ein Schattenbild zukünftiger Dinge, und dazu hat es der Geist, soweit wir lesen, nicht einmal gedeutet; die Christen, die doch den Körper dieser Silhouetten einigermaßen kennen, stehen vor dem Ganzen der alttestamentlichen Opfer und Ceremonien auch noch wie vor einem großen Rätsel.

3. Als Jesus geboren ward, entstand eine große Bewegung im Himmel und auf Erden. Gabriel — Zacharias' Stummwerden und das

*) Von diesen „Königen" redet auch der Titel der Schrift: „Die Weisheit Salomonis in Hiskias-Tagen. Ein Büchlein für alle, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen. Populäre Schriftauslegung von Dr. R. Stier." Barmen, bei W. Langewiesche 1849.

Wunder in seiner Familie — die Menge der himmlischen Heerscharen bei Bethlehem — die Erzählung der Hirten — Simeon, Hanna — die Weisen aus dem Morgenlande — der Kindermord, ein Ereignis, das bei den Schwerbetroffenen im schmerzlichsten Andenken bleiben mußte — das war doch des Aufmerksammachens genug. Dann aber plötzlich eine Stille — 30 Jahre lang. Eine Generation war bereits abgetreten; doch konnten die Geschichten in und um Bethlehem nicht ganz vergessen sein. Aber nicht in Bethlehem tritt der Herr zuerst öffentlich auf, sondern in Galiläa. Dort, wo nach der spätern Versicherung der Schriftgelehrten kein Prophet auftreten werde, und in dem Orte, aus dem nach der Meinung eines echten Israeliten nichts Gutes kommen könnte, war Jesus auch aufgewachsen. Und während seines öffentlichen Wirkens scheint er nie nach Bethlehem gekommen zu sein, nie hat er sich als einen Bethlehemiten bezeugt und auf die Vorgänge bei seiner Geburt sich berufen, obwohl er wohl wissen konnte, daß seine schriftgelehrten Gegner seine scheinbare Herkunft aus Nazareth als Argument gegen ihn benutzten.

4. In Kapernaum thut er viele Zeichen, in Nazareth dagegen, wo es am nötigsten schien, keine.

5. Wo er kann, nimmt er die zu Heilenden besonders; sagt dann noch: „Gehe hin und sage es niemand." Auch den drei Jüngern, die auf dem Berge der Verklärung waren, verbietet er, das Gesehene vor seiner Auferstehung zu erzählen.

6. Die Reden des Herrn haben neben unnachahmlicher Deutlichkeit wiederum auch viel, sehr viel Rätselhaftes, daher selbst die Jünger ihn manchmal nicht verstanden, und andere sagten: „Das ist eine harte Rede; wer kann sie hören?"

7. Das Gleichnis vom Säemann scheint überaus einfach und verständlich; und ohne Zweifel würde alles Volk, wenn er gefragt hätte: habt ihr's verstanden? — kräftig geantwortet haben: Jawohl, Herr. Und doch sprechen die Jünger, die es gewiß am besten verstehen konnten: Herr, deute uns dies Gleichnis. Der Meister freut sich dieses forschenden, königlichen Geistes in seinen Jüngern und willfahrt gern und spricht: Euch ist es gegeben, das Geheimnis des Himmelreiches zu vernehmen, den andern ist es nicht gegegben. Ich rede mit ihnen durch Gleichnisse, daß sie es nicht sehen, ob sie es gleich sehen u. s. w.

8. Die rätselhafte Verhüllung der Person des Herrn beschreibt ganz unvergleichlich und bis aufs Pünktlein genau Jesaias Kap. 53. „Wem wird der Arm des Herrn geoffenbaret? — Er schießt auf wie u. s. w. — —: Darum haben wir ihn nichts geachtet." — Er mußte am letzten Ende der Verachtetste und Unwerteste sein, der als ein Über-

treter des ältesten Gebotes, als ein Gotteslästerer und Aufrührer, von geistlicher und weltlicher Behörde verurteilt, den Fluchtod am Galgen sterben mußte, und am Kreuz auf die Frage: Bist du Gottes Sohn, so steige herab — nicht einmal eine Antwort hatte.

9. Der Auferstandene zeigte sich nur denen, die ihn auch in der Verhüllung gekannt und geliebt hatten; — die blinden Verächter seiner Person in der Niedrigkeit haben von seiner Herrlichkeit nichts gesehen und sind in guter Sicherheit bei der Rede geblieben: die Jünger hätten den Leichnam gestohlen.

10. Auch die letzte Offenbarung des Herrn, die an seinen Knecht Johannes, ist so höchst rätselhaft, daß es nicht zu verwundern ist, wenn Millionen Christen trotz der Anfangsworte (Kap. 1, 3): „Selig, der da lieset und die da hören und behalten die Worte dieser Weissagung" — dennoch sprechen: Das ist eine harte Rede, wer kann sie hören?

Summa also: wir haben es in der heiligen Schrift mit einem Geheimnis Gottes zu thun, das zwar geoffenbaret und doch wieder mit Absicht verborgen, verhüllet ist. Wie diese Weise, nach welcher Gott der Herr die Menschen lehret, mit seiner Ehre und mit unserm Heil zusammenhängt, muß, wie bereits bemerkt, hier unerörtert bleiben. Aber was für unerbittliche Folgerungen für den, welcher diese göttliche Lehrmethode sehen und gläubig anerkennen kann, sich ergeben, sollte billig hier zur Sprache kommen. Leider muß ich — freilich aus andern Gründen — für einstweilen auch davon Abstand nehmen. Sollte alles rund herausgesagt werden, was mir aus dem gedachten Princip der göttlichen Lehrweisheit folgt, so würde ich wahrscheinlich den einen und andern zur Rechten und Linken etwas unsanft vor den Kopf stoßen. Das thäte dann den guten Leuten weh, und nützte mutmaßlich doch nicht viel. Statt dessen lasse sich der geehrte Leser, wenn er will, den guten Rat gefallen, fleißig bei den Aposteln und Propheten in die Schule zu gehen, damit die geoffenbarten Mysterien ihm nicht unverständliche Mirakel bleiben, und er kraft solcher Einsicht auch immer besser lerne, nicht unverständlich zu lehren, wo verständlich gelehrt werden kann, und nicht mit inhaltschweren Gottesworten zu spielen, wie die Kinder mit Goldstücken, deren Wert sie nicht kennen. Wenn dann auf diesem Schulwege sich ihm je zuweilen die Überzeugung aufdrängt, daß er verdiene, für bisherige Fehlgriffe vor den Kopf gestoßen zu werden, so möge er in Gottes Namen die Exekution selbst vornehmen; von eigener Hand ist sie ihm ohne Zweifel heilsamer als von fremder.

Aus der Zusammenfassung alles Vorhingesagten ergiebt sich im Blick auf den dermaligen Zustand des evangelischen Volkes, wie er mir sich

darstellt, das Resultat: Es ist hohe Zeit, daß endlich in der vielgerühmten „Bibelkirche“ auch von seiten der Laien mit dem Bibelforschen, d. h. mit der demütigen, jüngerhaften Erforschung der Geheimnisse der Gottseligkeit mehr Ernst gemacht werde, wenigstens von denjenigen, welche wissen, was die Berufung zu einem königlichen Priestertum zu bedeuten hat.*)

In specieller Absicht auf den Lehrerstand als solchen giebt es nach meiner Anschauung noch eine ganze Reihe von Gründen, die ihm einen fleißigen Umgang mit den echten jüdischen oder wenn man lieber will: echten christlichen Klassikern mit besonderer Dringlichkeit nahe legen.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte samt dem, was damit zusammenhängt, d. h. die Unterweisung über die großen Thaten Gottes zur Erlösung und Beseligung der Menschen, bildet den Mittelpunkt seiner amtlichen Lehrerthätigkeit. In diesem Centralgebiet sollte er also vor allem heimisch und bewandert sein. Auch die neue preußische Schulgesetzgebung betont dies bekanntlich und mit Recht. Ich kann aber nicht umhin, ganz unbefangen zu behaupten, daß durchweg die Lehrer auf keinem Unterrichtsgebiet weniger durchgebildet sind, als gerade auf diesem.

Über diese Behauptung werden vielleicht manche Kollegen etwas stutzig, wohl gar knurrig und ungehalten werden. Nichtsdestoweniger

*) Jüngst erzählte jemand: Ich hörte einmal einen vielgerühmten Kanzelredner über den Bibelgebrauch predigen. Im ersten Teil der Rede hieß es etwa so: Gott Lob, wir leben in der Bibelkirche, in der Kirche, die auf Gottes Wort ruhet, die es frei giebt und jedem den Weg zum Schöpfen aus diesem Heilsbrunnen zeigt. Leider benutzen die meisten evangelischen Christen dieses Recht und Vorrecht vor den römischen gar zu wenig. Sie halten sich an allerlei abgeleitete Bäche, an Erbauungsschriften, Traktate u. s. w. Daher so wenig Salz und Kern in unsern Gemeinden, so wenig vollsaftiges, wahrhaft erleuchtetes christliches Leben in den Christen. Darum leset und forschet in der Schrift. — Aber — hieß es im zweiten Teil —, forschet demütig und mit stetigem Hinblick auf die Bekenntnisse unserer Kirche. Der einzelne irret mit seinem Verstande tausendmal, wenn er sich nicht durch die Kirche weisen läßt. Zumal das bloße Verstandesforschen ist ein unseliges Ding; daraus kommt Hochmut, Selbstgerechtigkeit, das Übersehen des einen, was not thut, und allerlei verdammliche Irrlehre. Das bloße Wissen blähet immer auf u. s. w. u. s. w. — Der Erzähler aber fügte hinzu: Ich bin überzeugt, daß fast sämtliche Zuhörer aus der Kirche gegangen sind mit dem befestigten Gedanken: wir lassen das Bibelforschen hübsch bleiben; es ist ein gefährlich Ding. Wer sich in Gefahr begiebt, kommt darin um. Wir fühlen uns solcher Gefahr gegenüber nicht stark genug. Das Forschen in der Bibel überlassen wir billig den Pastoren. Wenn die etwas anderes oder Besseres finden, als man bisher gelehrt hat, so werden sie es uns ja kund thun. Die Bekenntnisschriften ruhen auf der Bibel, die Pastoren predigen nach den Bekenntnisschriften, wir halten uns zu den Pastoren und so bleiben wir doch in der am sichersten seligmachenden Bibelkirche.

muß ich bei meiner Behauptung stehen bleiben, und berufe mich ganz objektiv auf die Konferenzen und Bibliotheken der Lehrer. Die Einrichtung der Konferenzen ist von jeher als ein ziemlich richtiger Maßstab für die Art der Fortbildung der Lehrer angesehen worden. Wo sind nun die Lehrergesellschaften — die freien, nicht die amtlichen — in denen die Ausrüstung für den Religionsunterricht die erste oder überhaupt eine Sorge ist? Wohl sind mir freie Lehrerkonferenzen bekannt, wo dies der Fall ist, z. B. die Mörsische, in der nun seit mehr als 60 Jahren die Besprechung des Sonntags-Evangeliums oder anderer Schriftabschnitte der erste Gegenstand der Tagesordnung war. Aber die Mehrzahl der Lehrer-Konferenzen macht sich mit religiösen Dingen so wenig als möglich zu schaffen. Und wenn man sich doch mit Religionsunterricht befaßt, so handelt es sich eben nur um das äußere Lehrgeschick; das eigentliche Verständnis der Sache, meint man, komme von selbst. Ich kenne auch eine große, von einem Geistlichen geleitete Konferenz, wo der von einem Lehrer eingebrachte Antrag auf Besprechung eines Bibelabschnittes mit übermächtigen Majoritätskräften entschieden abgeworfen wurde. — Meines Erachtens zeugt der Zustand der Konferenzen schon deutlich genug; doch mögen die Bibliotheken der Lehrer auch noch mit ihrem Zeugnis auftreten. (Von den Lehrern, welche sich um die Litteratur nicht bekümmern, oder armutshalber sich nicht bekümmern können, ist selbstverständlich abzusehen.) Wie viele der Lehrerbibliotheken, die in Hinsicht auf Naturwissenschaft, Landwirtschaft, Musik u. s. w. mit gutem Alten und Neuen an Büchern oder Zeitschriften versehen sind, — wogegen an sich nichts einzuwenden ist — dürfen auch die theologische Abteilung mit Ehren sehen lassen? — Nach meiner Erfahrung muß ich dabei bleiben: Es giebt glücklicherweise noch viele strebsame Lehrer, die sich ihre Fortbildung in Naturkunde, Landwirtschaft, in Musik und Sprachen ernstlich angelegen sein lassen, aber derer, welche auch auf dem Centralgebiet ihrer Berufsarbeit mit gleichem Fleiße zur eigenen Fortbildung gearbeitet haben, giebt es nicht viele. Meistens begnügt man sich mit dem häufig nicht zu reichen Seminar-Erwerb und mit dem, was die Handbücher für den Notbehelf darbieten.

Dringlicher noch muß die Mahnung zu fleißigem Bibelgebrauch an den deutschen Volksschullehrerstand ergehen, wenn man seinen Beruf noch etwas weiter faßt, als er in der Berufsurkunde und auf dem Schulstundenplan verzeichnet ist. Unsere evangelische Kirche nennt sich der römischen gegenüber mit gutem Recht eine Bibelkirche; aber es fehlt noch viel daran, daß die deutsche Volksbildung nach allem Vermögen im biblischen Boden wurzele. Dafür sind Vorbedingungen nötig, die zur

Zeit noch fehlen. Durch die beste Predigt, samt „Bibelstunden“, Konfirmanden- und Schulunterricht und Hausandacht kann wohl im besten Falle ein christlich-gesinntes Volk herangezogen werden, aber noch kein eigentlich biblisch-gebildetes Volk, — so wenig als ein christlich-gesinnter, gebildeter Laie schon ein Theologe ist. Dazu würde erforderlich sein, daß der deutsche gemeine Mann — d. h. ein gewisser Kern dieser Volksschicht — mit viel mehr Fleiß und Geschick seine Bibel gebrauche und durchforsche, als dies zur Zeit noch geschieht. Dazu würde auch erforderlich sein, daß der Lehrerstand, welcher dieser socialen Schicht des Volks zu dienen hat, selbst erst an sich vollaus darstelle, welche deutsche Volksbildung innerhalb der Muttersprache auf biblischem Boden möglich ist. Ein deutscher Naturforscher (Roßmäßler) hat eine seiner populären Schriften „den deutschen Volksschullehrern“ gewidmet. Die Widmungsanrede beginnt: „Zu gleichem Streben mit Euch verbrüdert, Bildung und Wissen zu verbreiten, fußen wir gemeinsam auf einem unerschütterlich festen Boden: auf der uns überall umgebenden sichtbaren Natur. Losgerissen von diesem Boden ist unser Streben erfolglos, unsere Kraft vernichtet.“ Es ist mir nicht zweifelhaft, daß der Lehrer, wie überhaupt jeder gebildete Mann mit den Werken Gottes in der ihn umgebenden heimatlichen Natur in gebührlichem Maße vertraut sein soll, und daß er auch ohne große Mühe viel vertrauter damit sein könnte, als es dermalen gemeinhin der Fall ist. Für den, welcher aber noch eine höhere, inhaltreichere, und beseligendere Gottesoffenbarung kennt als die in den Werken der Schöpfung, kann es auch nicht zweifelhaft sein, daß eben jene höhere und reichere das Centralgebiet des Bodens ist, auf den eine gesunde, normalgerichtete Volks- und gelehrte Bildung zu fußen hat. Zur Zeit hat die Lehrerbildung ein ziemlich mageres und dazu schiefes Gesicht; gegen die Magerkeit ist kein Rat, solange der Staat zu arm ist, um die erforderlichen Bildungsanstalten zu beschaffen. Die Schiefheit ist zumeist eigene Schuld der Lehrer, indem sie in ihrer Fortbildung die theologische Abteilung des Wissensgebietes zu sehr vernachlässigt haben. Ein anderer Teil der Schuld fällt allerdings den gelehrten Theologen zu. Während die Vertreter fast aller andern Wissenschaften, besonders der Naturkunde, mit Fleiß darauf bedacht sind, die Schätze ihres Gebietes auch den Nicht-Fachleuten zugänglich zu machen, ist von seiten der Theologen in diesem Betracht noch sehr wenig geschehen. Es giebt zwar der theologischen Schriften viele, die mit Vorteil auch von Lehrern gelesen werden können; aber sie sind nicht eigens auf diesen Gebrauch berechnet. Daß hier wirklich etwas fehlt, bezeugt der gänzliche Mangel einer für die Kreise der Nicht-Theologen bestimmten

theologischen Zeitschrift. (Die gewöhnlichen kirchlichen Blätter wird niemand hierher rechnen.) Erst wenn eine solche Zeitschrift vorhanden ist, wird auch die vorhandene Bücherlitteratur dieser Art ihr Publikum finden. Die Naturwissenschaft, und namentlich die materialistische, hat der Theologie in dieser Hinsicht einen großen Vorsprung abgewonnen. Die gebildeten Stände würden nicht so massenweise der Kirche den Rücken kehren, wenn die Theologie auf deren Bedürfnis mehr Bedacht genommen hätte.*) Die Lehrer werden aber wohlthun, mit ihrem Bibelstudium auf ein hülfreiches Entgegenkommen der gelehrten Theologen nicht zu warten und die Klassiker selbst, nicht die Kommentare, als Hauptsache anzusehen.

Es sind noch mehrere und zwar recht kräftige Gründe anzuführen, die dem Lehrerstande anraten, um einen „Reichtum gewissen Verstandes“ in göttlichen Dingen sich zu bemühen; es sei aber an den beiden angeführten genug. Zur Abwehr eines möglichen Mißverständnisses nur noch die Erinnerung, daß die vorstehende Empfehlung eines ernstlichen Bibelstudiums sich nur auf die Natur des Gegenstandes und die Bedeutung des Lehrerberufes gründet. Es soll hier keineswegs von einer sogenannten Lieblingsbeschäftigung die Rede sein. Ein Lieblingsfach mag jemand wählen, wo er will; das geht uns hier nicht an. In diesem Sinne kann der eine sich mit besonderem Fleiße auch auf besondere theologische Disciplinen werfen, z. B. auf Kirchengeschichte, Dogmatik, Hymnologie u. s. w., wohin aber andere nicht Lust haben, ihm zu folgen. Also: Schriftforschung, nicht in dem Sinne eines Lieblingsfaches für einzelne, sondern als Berufsstudium für alle ist gemeint.

Es bliebe nun noch übrig, die Frage näher zu erwägen, auf welche Weise im Lehrerstande eine ernstere Beschäftigung mit der heiligen Schrift am besten angeregt und ausgeführt werden könne.

Einstweilen soll hier nur ein Mittel empfohlen werden, aber eins, das auf andern Gebieten schon seit langem Bedeutendes geleistet hat; ich meine die Vereinigung, also: Bibelkonferenzen. Die Vereinigung

---

*) Ein Mann, der dieses Bedürfnis längst erkannt und ihm nach Kräften entgegen zu kommen gesucht hat, darf hier doch nicht unerwähnt bleiben: Dr. R. Stier, seit kurzem Oberpfarrer und Superintendent in Luthers Geburtsort. Unter seinen zahlreichen Schriften ist in der besprochenen Hinsicht besonders hervorzuheben die für „Gebildete“ berechnete Ausgabe seiner „Reden Jesu“ unter dem Titel: „Worte des Worts“. Barmen, bei Langewiesche 1859. 3 Teile. 18,75 M.

Auch ist dem oben beklagten Mangel einer Zeitschrift inzwischen abgeholfen durch die „christliche Welt“, die schon im 8. Jahrgange besteht und deren Erscheinen Dörpfeld mit Freuden begrüßt hat. D. H.

kommt dem, woran es dem Einzelnen in der Isolierung gebrechen könnte, hülfreich entgegen. Dem Entschlusse, sich ernstlich mit dem Studium der heiligen Schriften zu befassen, kommt ein Verein dadurch entgegen, daß eben andere sich auch dazu entschließen. Der Fleiß wird zunächst nur für die halbmonatlichen oder monatlichen regelmäßigen Zusammenkünfte in Anspruch genommen; die Ausdauer kräftigt sich durch das Gefühl, daß man wirklich weiter komme, und durch die gegenseitige Anregung; die Zeit für solche zwei- oder vierwöchentlichen Konferenzen können glücklicherweise die Lehrer in der Regel auch finden; und was die Anleitung anbelangt, so kommt ihnen einerseits der frühere Seminarunterricht, falls er rechter Art gewesen ist, zu gut, und dann hat auch wohl jeder irgend ein litterarisches Hülfsmittel, das er zu Rate ziehen kann. So können die kleinen Bibelkonferenzen — ich betone das „kleine" — unter Gottes Segen kleine geistliche Herde werden, die zusammengetragenen einzelnen Kohlen, sofern sie schon einigermaßen brennen, durch das Nahekommen sich noch mehr entzünden und zu einer wärmenden und leuchtenden Flamme auflodern, wenn der Geist des Herrn hineinbläst.

Der geehrte Leser wolle meine warme Empfehlung der Bibelkonferenzen gütigst nicht so auffassen, wie wenn es sich um die Anpreisung eines, in der Studierstube ausgedachten, erst zu versuchenden Projektes handele. Was er über diese Weise gemeinsamer Schriftforschung hier zu lesen bekommt, beruht auf wirklicher, mehrjähriger Erfahrung. Im bergischen Lande — in den Kreisen Elberfeld, Lennep und Solingen — bestehen solche Lehrer-„Bibelgesellschaften" und bestehen seit 5 Jahren mit stetig wachsendem innerem und äußerem Erfolge und Segen. Sie haben freilich mit kleinem Anfange begonnen und vermöge ihrer Natur, die das Gelärm nicht verträgt, stille und langsam wachsen müssen. Vor etwa 5 Jahren vereinigten sich zuerst drei befreundete Kollegen zu einer halbmonatlichen Zusammenkunft, die nur der Betrachtung und Durchsprechung eines biblischen Buches gewidmet sein sollte. Aus diesem kleinen Kollegium sind im Laufe der Zeit sechs verschiedene Konferenzen von je 8—15 Mitgliedern geworden. Einige derselben treten alle 14 Tage, andere, wo die Teilnehmer weit auseinander wohnen, alle 4 Wochen zusammen. In allen wird irgend ein neutestamentliches Buch, meistens ein apostolischer Brief, durchgesprochen. Statuten, äußere Ordnungen u. dgl. sind bisher nicht nötig gewesen. Wo Gottes Wort und Geist waltet, da ist in solchen Kreisen Ordnung und Freiheit möglich, ohne äußere Satzung. Die Teilnehmer bilden mithin nicht eigentlich einen Verein und sind doch wohl vereint. Jeder mag kommen und wieder gehen, wie es ihm gefällt. Der Einzelne hat kein anderes Bekenntnis abzulegen als das, was seine that-

sächliche Beteiligung bekundet, daß er nämlich von den Aposteln und Propheten lernen und zu den Genossen brüderlich stehen und halten will. Die Besprechung ist durchaus frei. Jeder fragt und antwortet, wie es ihm ums Herz ist, wie er kann und weiß. Nur der Unduldsame wird nicht geduldet: weist man ihm gleichwohl nicht die Thür, so ist es eben nicht nötig, weil er sie bald selbst suchen wird. Die Absicht, nach außen hin zu wirken, liegt diesen Bibelkonferenzen durchaus nicht zum Grunde; ihr Zweck ruht in ihrem eigenen Bestande und Leben. Wenn sie ohne Not aus der Stille heraustreten wollten, so würden sie ohne Zweifel innerlich empfindlich Schaden nehmen. Alle Jahre kommen die verschiedenen Gesellschaften auf einen ganzen Tag zu einer gemeinsamen Konferenz zusammen. Was diese Bibelkonferenzen im ganzen und einzelnen ausgetragen haben, — darüber soll hier nicht die Rede sein. Genug, daß die Mitglieder wissen, was sie daran haben. — Ohne Zweifel wird man auch aus andern Gegenden, wo ähnliche Lehrergemeinschaften bestehen oder bestanden haben, von ihrem Segen zu sagen wissen.

Es könnte nun die Frage erhoben werden, ob denn diese Weise gemeinsamen Lernens in den heiligen Schriften, wie sie vorhin beschrieben, für durchaus nötig erachtet werden müsse? Ob der treue Privatfleiß in der Bibelforschung nicht ausreiche? Oder, wenn ja noch etwas hinzukommen müsse, ob dies nicht dadurch geschehe, daß die gewöhnlichen Konferenzen die Besprechung eines Bibelabschnittes mit in ihre Tagesordnung aufnehmen?

Darüber ist meine Meinung: Die Bibelkonferenzen sind nicht dafür da, den Privatfleiß überflüssig zu machen; sie wollen diesen vielmehr anregen, ihm Halt und Richtung geben. Wer sich selbst genug ist, der kann natürlich die Hülfe anderer entbehren. Für diejenigen, welche wie der Schreiber dieses, zu den gewöhnlichen Menschenkindern sich rechnen müssen, bleibt es jedoch rätlich, die brüderliche Handreichung nicht zu verachten. Ich kann mir auch denken, daß einmal eine Zeit komme, wo der Lehrerstand von Hause, von der Schule und vom Seminar her so viel Fond christlicher Erkenntnis besitze, daß eine kürzere Besprechung in den gewöhnlichen Konferenzen ausreichende Förderung darbietet. Vorderhand scheinen mir gesonderte Bibelbesprechungen als das bessere indiciert zu sein. Einmal ist die Zeit, welche die allgemeinen Lehrerkonferenzen der biblischen Unterhaltung zu gewähren vermögen, zu kurz, als daß diese von energischer Wirkung sein könnte. Zum andern bedarf eine Besprechung über Dinge welche die Gewissen und Herzen mitberühren, einer reinen, fre gesellschaftlichen Luft, d. h. des gegenseitigen Vertrauens. In den gemeinen, besonders in den amtlichen Konferenzen finden sich die L

zusammen, wie sie eben das Schicksal zusammengeworfen hat. Da ist es freilich recht und löblich, wenn alle sich einer guten Nachbarschaftlichkeit befleißigen; aber ein weiteres, Freundschaft und Vertraulichkeit, darf nicht gefordert werden. Die Herzen lassen sich nicht zusammen kommandieren. Überdies werden sich in diesen allgemeinen Konferenzen nicht selten solche Leute finden, die für eine wahrhaft *geistliche* biblische Besprechung weder Interesse noch Verstand haben und, da sie doch nicht schweigen mögen, die andern nur stören und hindern. Doch kann man ja das eine thun, ohne das andere zu lassen. Die allgemeinen Konferenzen mögen, wie es recht und billig ist, die Besprechung eines Bibelabschnittes in ihre Tagesordnung aufnehmen, und daneben mögen auch kleinere Gruppenkonferenzen, die sich nur mit der Schriftforschung beschäftigen, bestehen, wie es ja auch solche giebt, die sich mit Naturkunde, Psychologie u. s. w. befassen. Wenn alles ordentlich und ehrlich zugeht, wird eins das andere nur fördern.

Über die *Auswahl der biblischen Stücke* für eine solche Bibelkonferenz sei auch noch ein kurzes Wort gestattet. Für den *Anfang* empfehle ich nicht die gewöhnlichen Schulhistorien, auch nicht eins der vier Evangelien, sondern die neutestamentlichen Briefe, weil *diese den Lehrern am wenigsten bekannt zu sein pflegen, und unter allen Umständen* reichen Stoff für die Besprechung darbieten. Überdies ruhen die Briefe auf der vorhergegangenen Geschichte, setzen deren Kenntnis voraus, sind gleichsam schon eine dogmatische Verarbeitung der heilsgeschichtlichen Thatsachen.*) — In seiner Privatbeschäftigung mit der Bibel kann der Lehrer immerhin einen andern Weg einschlagen, und sich in möglichst naher Berührung mit dem Lehrgange in der Schule halten. So wird er auch reichlich Gelegenheit haben, wahrzunehmen, wie durch die gemeinsamen Besprechungen in den Konferenzen immer mehr Licht auf den Schulweg geworfen wird.

---

*) Im Vorbeigehen lasse sich der Leser auch ein erprobtes Hülfsmittel ansagen: „*Der Brief an die Epheser* als Lehre von der Gemeinde für die Gemeinde" ausgelegt von Dr. R. Stier. (Auszug aus dem größeren Kommentar für, auch nicht gelehrten, weiteren Leserkreis.) Berlin, W. Hertz, 1859. Das Buch hängt einigermaßen mit den beschriebenen Bibelkonferenzen zusammen. Ein Lehrer, der Mitglied einer solchen Konferenz war, in welcher der Epheserbrief durchgenommen wurde, schaffte sich den größeren, gelehrten Kommentar von Stier an. Zwar hatte er nicht geringe Mühe und Not, um sich durch die gelehrten philologischen Explikationen durchzuarbeiten; doch kam er glücklich, wenn nicht ans Ziel, so doch ans Ende. Die Trefflichkeit der Auslegung war ihm aber auch so augenfällig geworden, daß er sich gedrungen fühlte, den Verfasser zu ersuchen, das Buch in einer für weitere Kreise geeigneten Fassung zu bearbeiten. Dieser Wunsch ist erfüllt. Das Buch liegt in umgearbeiteter Gestalt vor und ist somit gleichsam eine Gabe an die Lehrer-Bibelkonferenzen. Möchten recht viele sich dieselbe zu nutze machen.

Für diesmal bin ich mit der Empfehlung der christlichen Klassiker zu Ende, nicht fertig. Ein evangelisches Schulblatt muß dafür zeugen, solange es lebt. Wem die ausgeführten Gründe genügen, der bedarf der weiteren nicht; wen sie nicht rühren, der wird schwerlich durch Gründe allein zu überführen sein. Beispiel wirkt mehr als die beste Lehr. Wenn einmal in einer Gegend eine lebendige Lehrer-Bibelgesellschaft vorhanden ist, so werden ohne Zweifel über kurz oder lang auch noch mehrere entstehen, und auch solche Kollegen dafür gewonnen werden können, die für geschriebenes Empfehlungswort nicht zugänglich sind.

Sollte endlich jemand gegen die Art, wie im Vorstehenden über das Forschen in den Schriften der wahren christlichen Kirchenväter, der Apostel und Propheten, geredet worden ist, gern anmerken wollen, daß diese Weise das Bibelbuch zu sehr als Lernbuch und zu wenig als Erbauungsbuch zu fassen scheine; so sei zum voraus erwidert, daß diese Bemerkung als richtig anerkannt werden soll, wenn er mir nur gelten läßt, daß ich mit bewußter Absicht auch einmal so schreiben durfte, wie jetzt geschrieben ist. Es ist ja sehr wahr, daß das Studieren in der Bibel allein so wenig mit Sicherheit zum Geheimnis der Gottseligkeit führt, als der Naturforscher durch sein Forschen und Zergliedern allein mit Notwendigkeit auch den Geist und den Schöpfer in der Welt findet. Darum hat es von jeher sehr gelehrte Theologen gegeben, und giebt ihrer noch, welche die wahre Weisheit aus Gottes Bibliothek doch nicht gelernt haben; und darum hat es Naturforscher gegeben, die alle Reiche der Natur durchwühlt und mit scharf bewaffnetem Auge untersucht haben, und doch den Gott nicht finden können, der nicht ferne von ihnen ist, und in dem sie leben, weben und sind. Aber um der ungläubigen Theologen willen schafft man die Theologie nicht ab, und um der stoffanbetenden Naturalisten willen giebt man das Forschen in der Natur nicht auf. Die Offenbarungen Gottes in der Natur wie in der Schrift, in den vielen heiligen Männern, die geschrieben haben, wie in dem einen Heiligen, der da redete, wie nie ein Mensch geredet hat, sind übereinstimmend zu Gottes Ehre und zu unserm Heil nach einem durchgreifenden geheimnisvollen Gesetz gestaltet und geordnet: sie sind Offenbarungen und bleiben doch Geheimnisse. Sie sind darum also gestellet, damit kund werde, was in der Menschen Herzen ist. Wer aus der Wahrheit ist, spricht der Herr, der höret meine Stimme; und wer sie einmal recht gehört hat, der erkennt die Stimme des guten Hirten aus allen Stimmen, die irr und wirr durch die Welt tönen, wohl heraus. Die Weisheit von oben ist nicht bloß Wissen, sondern Licht und Leben. Die Bibel ist nicht bloß Lernbuch, auch nicht bloß Erbauungsbuch, sie ist ein Lebensbuch. Das Geheimnis

der Gottseligkeit will im Licht gelebet sein; wer es nicht leben, wer in seinem Licht nur eine Weile fröhlich sein will, dem wird auch das Licht verlöschen mitten in der Finsternis. — Darum seien auch in diesem Betracht die kleinen Genossenschaften zum gemeinsamen Betrachten und Besprechen des Wortes vom Leben, allen denen, welchen es mit ihrem Christentum Ernst ist, nochmals dringend empfohlen. Wenn da der Einzelne mitunter über dem Licht das Leben vergessen sollte, so werden die andern ihn brüderlich wieder an das Vergessene erinnern. Die, welche es nicht lauterlich meinen, können dem klaren Spiegel des göttlichen Wortes gegenüber nicht lange standhalten in einer Gemeinschaft, deren einziger Zweck eben das Einschauen in diesen Spiegel ist. Wohl dem Lande und dem Stande, in welchem solche stillen Vereine entstehen und gedeihen können, und wohl den bestehenden Vereinen, wenn sie ihrem Losungsworte allezeit getreu bleiben und in ihm immer treuer werden:

Sollt' wo ein Schwacher fallen,
So greif der Stärkre zu;
Man trag, man helfe allen,
Man pflanze Lieb und Ruh.
Kommt, bindet fester an,
Ein jeder sei der Kleinste,
Doch auch wohl gern der Reinste
Auf unserer Pilgerbahn. (Tersteegen.)

III.

Über Erzählen und Einprägen der bibl. Geschichten.

Eine Auseinandersetzung

mit den beiden Artikeln von Lehrer Witt und Inspektor Heine und mit den Ansichten des Memorier-Materialismus; zugleich mit besonderer Beziehung auf Witts neues Hülfsbuch zum bibl. Geschichtsunterricht.*)

Der Jahrgang 1868 des evangelischen Schulblattes brachte einen interessanten Artikel von Lehrer Witt unter der Überschrift: „Zwei Weisen, die biblische Geschichte zu behandeln.“ Derselbe führte die beiden gemeinten Behandlungsweisen an zwei praktischen Lehrbeispielen vor. Das eine war entnommen aus dem Buche des Seminardirektors Dr. Schneider in Bunzlau: „Handreichung der Kirche an die Schule in theoretischer und praktischer Anleitung zum Religionsunterricht.“ Das andere Beispiel über dieselbe Geschichte — die Weisen aus dem Morgenlande — war von Witt selbst. Beide bezogen sich auf die Altersstufe von 12—15 Jahren. Ohne Zweifel haben alle Leser damals den Eindruck gehabt, daß nicht wohl ein größerer Gegensatz zwischen zwei Lehrformen bestehen könne, als in diesen Proben vorlag.

Dr. Schneider, der Theologe, läßt nämlich (nach Witts Mitteilung)

erst die Geschichte vom Lehrer vorlesen, —

dann von einem Knaben nochmals vorlesen; —

darauf folgen etliche Fragen aus der vorigen Geschichte zur Überleitung auf die neue; —

---

*) Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Ein Hülfsbuch zum erbaulichen Betrachten und lebendigen Erzählen derselben von H. Witt, Lehrer in Glückstadt. (2. Aufl. Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. 12 M.)

dann soll dieselbe zum dritten Male vorgelesen werden; —

darauf wird die Geschichte kurz abgefragt; —

dann in etwas anderer Weise nochmals schnell durchgefragt; — (was alles in einer Viertelstunde geschehen sein soll;)

und nun folgt endlich die Hauptsache: eine gründliche Durchkatechisierung der Geschichte nach den einzelnen Abschnitten, die dabei nochmals (also zum vierten Male), vorgelesen werden.

Witt, der Schulmann, verfährt nach seiner Lehrprobe so:

Die Geschichte wird nicht vorgelesen, sondern vom Lehrer frei und lebendig erzählt, und dabei alles, was an Erläuterungen und erbaulichen Bemerkungen nötig scheint, in die Erzählung eingeflochten. (Wo es dem Lehrer paßt, kann er zur Belebung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens natürlich auch Fragen mit einstreuen.) Eine Eigentümlichkeit der Wittschen Erzählungsweise, die nicht übersehen werden darf, liegt neben den erläuternden und erweiternden Zuthaten darin, daß die Geschichte doch genau im biblischen Wortlaut auftritt. Das Ganze ist einem Gemälde gleich, worin der Bibeltext die Zeichnung darstellt, und die Zuthaten das Kolorit geben.

Behufs festerer Einprägung weist Witt die Kinder an, zu Hause die Geschichte nachzulesen, wobei er ihnen einige bestimmte Repetitionsfragen mitgiebt und zugleich die Stellen bezeichnet, welche wörtlich zu lernen sind.

In der folgenden biblischen Geschichtsstunde wird dann zuerst die vorige Historie erzählend oder nach den gegebenen Fragen oder in freier Frageweise wiederholt, und hierauf eine neue Geschichte so, wie vorhin beschrieben ist, vom Lehrer erzählt. —

Das sind die zwei Behandlungsweisen, welche der Artikel Witts uns vorführte.

Zur Vergleichung mit diesen zwei Lehrproben zeigte dann (in Nr. 5 u. 6 des Jahrg. 1868) der Seminar-Inspektor Heine in Köthen eine dritte Behandlungsweise der biblischen Geschichte:

Er sagt S. 141:

„Gegen die Behandlungsweise der bibl. Geschichte von Witt müssen wir uns ebenso bestimmt erklären, wie gegen jene vom Seminardirektor Schneider. Nicht als ob wir jener (dritten) anhingen, welche der Redakteur in einer Note an den Pranger stellt, — („Es ist die, wonach der Lehrer nach einmaligem wörtlichen Erzählen Satz für Satz den Schülern vorspricht und solange vorspricht und nachsagen läßt, bis alles festsitzt;

oder wonach, wenn die Kinder fertig lesen können, die Geschichte in der Schule ein- oder zweimal gelesen und dann zum Auswendiglernen und Hersagen aufgegeben wird;") — denn diese Weise der Behandlung wird doch wohl kaum noch von einem verständigen Lehrer geübt, noch von einem verständigen Revisor gefordert.*) — Was wir an der Wittschen Auseinandersetzung zu tadeln haben, ist:

a) Daß wir allerdings der Meinung sind, daß bei weitem mehr katechisiert, namentlich auch entwickelt werden muß, (wenn die Geschichte sich dazu eignet,) und daß die Geschichten allerdings im wesentlichen mit den Worten der Bibel erzählt werden müssen;**)

b) daß in dem Wittschen Aufsatze gar nicht gesagt ist, ob alle biblischen Geschichten auf allen Stufen so behandelt werden, oder wie es sonst gemeint ist."

„Ich halte dafür, daß in der Behandlung der biblischen Geschichten zweierlei wohl beachtet werden muß, nämlich erstlich, ob dieselben auf

---

*) Daß sie noch geübt wird, und leider häufig genug, namentlich in den untern Klassen, weiß ich teils aus eigener Erfahrung, teils aus dem Munde von Lehrern, welche im Seminar so angeleitet und lange dieser Anleitung gefolgt waren, und endlich aus dem Munde eines Schulrates, der wider dieses Unkraut keinen Rat wußte. Daß sie von verständigen Revisoren gefordert wird, glaube ich auch nicht; allein daß sie durch die unverständige Forderung des wörtlichen Wiedererzählens befördert und, wenn diese Forderung auf ein stetiges Präsenthalten vieler Geschichten geht, gleichsam aufgenötigt wird, scheint mir unbestreitbar zu sein.

Das Verwerfliche dieser Unmethode suche ich übrigens nicht so sehr in dem Mangel an Erläuterungen — denn diese werden wohl selten ganz und gar fehlen —; vielmehr darin, daß die Erläuterung nicht in der rechten Weise geschieht, nicht im lebendigen Flusse der Erzählung, und somit das Erzählen nicht ein Erzählen aus dem Vollen der persönlichen Anschauung heraus ist, sondern gleichsam ein „Spedieren" des Bibeltextes, wobei gerade das eine, was vor allem not ist, die Erbauung, notwendig fehlen muß. Zum andern geht das Einprägen so entsetzlich mechanisch, geistlos, monoton und pressant vor sich, daß man unwillkürlich an ein gewisses Küchengeschäft denken muß. Kurz, das Lehren wird ein Speditionsgeschäft, und das Einprägen ein Wurststopfen. Kommt nun auf den höheren Stufen noch die Unart hinzu, daß bei der ersten Vorführung einer Geschichte der Lehrer die Geschichte lesen läßt, anstatt sie mündlich frei zu erzählen, — also sich so tief degradiert, daß er ein Blatt Papier an seine Stelle auf den Lehrstuhl setzt: so geht dieses Verfahren soweit hors de ligne, daß man in dem mechanischen Haus- und Handwerksleben gar nicht mehr ein Gleichnis dazu finden kann, es sei denn, daß die Anwendung der Maschinen dafür gelten soll. D.

**) Diese letztere Ausstellung trifft aber bei Witt nicht zu, da es gerade zu den Eigentümlichkeiten seiner Erzählungsweise gehört, daß neben den Erläuterungen und Erweiterungen der Bibeltext wörtlich zum Ausdruck kommt. D.

einer früheren Stufe bereits erzählt und erläutert worden sind, oder ob sie den Kindern ganz neu sind, — und zweitens, ob diese Geschichten einfach Thatsachen der objektiven Heilsgeschichte (z. B. die Schöpfungsgeschichte, die Weihnachts-, Oster-, Pfingstgeschichte), oder ob sie Reflexe der Heilsthatsachen in der Seele des Menschen, das positive oder negative Verhalten des Menschen zu denselben darstellen (z. B. die Geschichte vom Sündenfall). Je nach diesen Verschiedenheiten werden die einzelnen bibl. Geschichten auch eine ganz verschiedene Behandlung nötig machen."

„Um auf die vorliegende Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande zu kommen, so halte ich es, obschon ein Freund von möglichst vielem Erzählen, nicht für angemessen, daß der Lehrer solche Geschichten, die den Kindern von einer früheren Stufe her ganz bekannt sind, auch nur einmal, geschweige denn öfter erzähle; dazu ist Gelegenheit genug teils bei den schon früher ausführlicher, teils bei den neu zu erzählenden Geschichten. Ich würde es für angemessen halten, daß der Lehrer bei so bekannten Geschichten den Kindern einfach aufgäbe, dieselben zur nächsten Stunde durchzulesen, und daß er sie dann von den Kindern in würdiger Weise, an welche sie freilich von früher her gewöhnt sein müssen, erzählen ließe und zwar vor der Besprechung. Was nun die letztere betrifft, so scheint mir der von Witt für dieselbe empfohlene Stoff ganz brauchbar zu sein, und ich kann die mir angemessen scheinende Art der Behandlung vielleicht am besten klar machen, wenn ich eben diesen Stoff im wesentlichen zum Grunde lege und auf meine Weise katechetisch bearbeitet darstelle." —

Hierauf folgt nun die Katechisation. Sie macht freilich einen ganz andern Eindruck als die eingangs erwähnte ermüdende von Dr. Schneider; und ohne Zweifel werden alle Leser ihr im stillen das Zeugnis gegeben haben, sie sei nach Form und Inhalt vortrefflich, und dabei den Wunsch gehegt, der Verfasser möchte noch öfter solche Lehrbeispiele mitteilen.

Aus diesem kurzen Resumé werden die Leser sich wieder lebhaft vorstellen können, wie die Ansichten über die Behandlung der biblischen Geschichte zu einander stehen. Es scheint also noch viel verhandelt werden zu müssen, bevor diese verschiedenen Ansichten sich ausgleichen. Ich sage: so „scheint" es, — denn ich glaube, daß diesesmal der Schein trügt, und daß, wenn man das Lehrbeispiel Dr. Schneiders, welches schwerlich viele Liebhaber finden wird, abrechnet, dann die beiden andern „Gegner" nicht soweit auseinanderstehen, wie die Leser und vielleicht die beiden geschätzten Freunde selbst denken mögen. Das läßt sich, wie mich dünkt, bald nachweisen.

Indem nun im folgenden dieser Nachweis versucht werden soll, hoffe ich zugleich einen Weg zu zeigen, auf dem jeder über die Hauptfragen auf diesem Gebiete bald zu einer bestimmten und gegründeten Ansicht gelangen kann, — woraus dann weiter folgen würde, daß das Disputieren über die rechte Lehrweise immer mehr dem nützlicheren Wettstreit in der Darreichung praktischer Lehrproben Platz machen dürfte.

Zuvörderst muß ich die Leser bitten, die beiden gegebenen Lehrbeispiele von Witt und Heine darauf genau ansehen zu wollen, was für Formen des Lehrens wir hier in Wahrheit — nicht bloß dem Anschein nach — vor uns haben. Es handelt sich also vorab um die Konstatierung von etwas Thatsächlichem, nicht um ein Urteil über die Zweckmäßigkeit der vorliegenden Lehrformen.

Witts Beispiel ist, wie vorliegt und wie er selbst es nennt, eine Erzählung. Irre ich nicht, so hat der Verfasser bei einer früheren Gelegenheit aber gesagt, daß er zuweilen auch Fragen einstreue; sollte er es in der That nicht ausdrücklich gesagt haben, so würde ich es doch a priori voraussetzen. Ich wenigstens, der ich von jeher die biblische Geschichte frei und ausführlich erzählt habe, — wo sie neu auftritt, oder wo sonst es mir dienlich scheint, — lasse auch stets Fragen mit einfließen; und viele Kollegen in hiesiger Gegend aus der Zahnschen Schule, welche sich ebenfalls zur Erzählform bekennen, thun es meines Wissens auch. Welcher Art diese Fragen sind, braucht hier wohl bloß angedeutet zu werden: eigentliche Repetitionsfragen können es nicht sein, weil diese anderswo ihre Stelle finden; eigentliche Entwicklungsfragen auch nicht, weil diese leicht ins weite locken und dann den Zusammenhang der Erzählung und die Einheit des Eindrucks stören würden. Die eingestreuten Fragen sollen lediglich dazu dienen, die Zwecke der Erzählung zu sichern, — also die Aufmerksamkeit rege zu halten, oder den Lehrer zu vergewissern, ob dies oder das richtig gefaßt ist, oder auf einen besprochenen oder noch zu berührenden Punkt besonders das Augenmerk zu lenken 2c., kurz, sie spielen keine selbständige, sondern eine dienende, eine Nebenrolle. — Wie viele solcher Fragen im Laufe einer Erzählung vorkommen können, wird hier ebenfalls keiner genauen Fixierung bedürfen. Ihr Maß ist durch ihren Zweck hinlänglich bestimmt: sie sollen die Erzählung beleben, nicht aufhalten, — die Aufmerksamkeit konzentrieren, nicht zerstreuen, — den Eindruck verstärken, nicht abschwächen. Das Gefühl muß hier lehren, das rechte Maß zu finden; mein Gefühl rät, lieber etwas weniger als zu viel zu fragen.

In dem Wittschen Beispiele haben wir also — nach meiner Auffassung — eine Lehrform vor uns, die zwar ihrem Hauptcharakter nach Erzählung ist und darum auch so heißen muß, die aber zugleich so viel von der katechetischen Form aufnimmt, als unter diesen Umständen für die Erzählung selbst dienlich ist.

Besehen wir jetzt das Lehrbeispiel von Inspektor Heine.

Trägt dasselbe wirklich den reinen Katechisationscharakter an sich? Liegt in der That ein förmlicher Gegensatz vor? — Keineswegs. (Da vermutlich nicht alle Leser das betreffende Heft des Schulblattes zur Hand haben, so muß ich wohl, um diese Behauptung augenfällig zu beweisen, wenigstens den Anfang wieder hier vorführen. Damit die beiden Bestandteile auch nach ihrer Quantität deutlich heraustreten, sollen die Fragen durch den Druck markiert werden.)

Wo steht diese Geschichte in der Bibel?

Das zweite Kapitel des Evangelisten St. Matthäi hat die Überschrift: Die Weisen aus dem Morgenlande, Flucht Christi nach Ägypten. Es hat also das Kapitel zwei Teile.

Wovon ist im ersten erzählt? wovon im zweiten?

Wir reden also zuerst von den Weisen aus dem Morgenlande. Diese Weisen waren heidnische Gelehrte, Naturforscher und Sternkundige aus einem Lande, welches von Judäa gegen Morgen liegt; das ist das Land, in welches die Juden früher in die Gefangenschaft geführt worden waren.

Wie hieß dieses Land?

Ja Babylon, und nördlich und östlich davon Chaldäa und Persien. Dort hatten schon damals, zur Zeit der Gefangenschaft Judas, die Könige von Babel und später die Könige von Persien ihre Gelehrten und Weisen.

Aus wessen Geschichte wissen wir das?

Aber wir haben freilich damals auch erkannt, daß alle ihre Weisheit nichts war gegen die eine Weisheit des Mannes Daniel.

Aus welchen Geschichten erkannten wir das?

Jene Weisen und Sternkundigen zu Daniels Zeiten waren wie das ganze Volk und sein König Heiden. Aber durch die in die Gefangenschaft geführten Juden wurden jene Heiden mit dem einen lebendigen Gott bekannt.

Von welchen Königen sogar wissen wir das? (Nebukadnezar, Cyrus).

Und seitdem war immer noch ein enger Verkehr zwischen den Juden in Palästina und denen in Babel, denn es lebten immer noch viele Juden in jenen Gegenden. Waren durch solche Juden Strahlen göttlicher Offen-

barung in das Herz dieser Weisen gefallen, und waren sie mit solcher Gnadenerweisung Gottes so treu umgegangen, daß sie nun auch einer noch helleren Erkenntnis Gottes gewürdigt werden konnten? Wir können das vermuten, aber wir wissen es nicht bestimmt. Was wir aber wissen, das ist, daß diese Weisen an ihrer Weisheit nicht genug hatten, sondern daß sie trotz ihres tieferen Wissens von der Natur und von dem gestirnten Himmel und trotz ihres Reichtums an Geld und Schätzen doch ein Verlangen, eine Sehnsucht nach etwas Höherem hatten.

Aber freilich, wo konnten sie keine Befriedigung dieser ihrer Sehnsucht finden? Warum nicht?

Dieser innerliche Durst ihrer Seele nach dem lebendigen Gott, diese Sehnsucht, welche jedem, noch nicht ganz verlornen Menschenherzen innewohnt, das war, sozusagen, der innere Stern gewesen, dem sie während ihres früheren Lebens nachgegangen waren. Und diese Treue belohnte Gott der Herr nun dadurch, daß er ihnen einen Stern am Himmel erscheinen ließ, der sie dahin wies, wo ihre Sehnsucht gestillt werden konnte.

Nämlich nach welchem Lande? Wer sei da geboren?

Dieses Königskind wollten sie suchen. Was für ein Stern das gewesen ist, den sie gesehen haben, das wissen wir nicht. Gelehrte Männer haben zwar mancherlei vermutet, aber etwas Gewisses haben sie nicht erforscht. Doch daran liegt auch nichts; genug, Gott der Herr that ihnen, was er noch thut an allen, die da hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit: Er hatte sich zu ihrer Kunst herabgelassen und sie auf demjenigen Wege des Heils geführt, der für sie am verständlichsten war. Das aber wollen wir noch besonders bedenken, daß diese Weisen die ersten Heiden gewesen sind, welche den Heiland gesucht und gefunden haben (Dörpfeld, Enchiridion. 17. Aufl. S. 30: Die Weisen aus dem Morgenlande, Fr. 1.) Darum wird auch der Tag im Kirchenjahr, welcher zum Gedächtnis dieser Weisen gefeiert wird, an vielen Orten als das Fest der Heidenbekehrung, der Mission unter den Heiden gefeiert.

Welcher Tag ist das? Welchen Namen hat dieser Tag? Wer weiß noch, was dieses Wort bedeutet?

So gingen denn die Weisen dem Sterne nach bis in das jüdische Land; da entzog er sich ihren Blicken. Sie sollten nun selbst suchen und fragen. Aber freilich suchten sie den neugebornen König nicht in Bethlehem; —

Sondern wo mußte nach ihrer Meinung wohl das Königskind geboren werden?

Gewiß in der Hauptstadt des Landes, in welcher der König wohnte, da, meinten sie, müsse auch das Königskind zu finden sein. Und so gehen

sie denn nach Jerusalem. (Dörpfeld, Fr. 2.) Fragend, erzählend durchziehen sie die Straßen, ja sie gehen zum Palast des Herodes; und die Rede von den merkwürdigen Fremden läuft von Mund zu Mund. „Chaldäische Weisen," heißt es, „hochgelehrte, sternkundige Leute suchen den neugebornen König. Sie sind ihrer Sache gewiß, denn sie wollen seinen Stern gesehen haben und haben nun die weite Reise gemacht, um ihn anzubeten." Solche Rede ging durch ganz Jerusalem. —

Wie der Augenschein lehrt, trägt die vorstehende Stelle der Lehrprobe nicht bloß einen stark gemischten Charakter an sich, sondern das erzählende Element wiegt sogar vor. Und wer das Ganze durchgehen will, wird finden, daß diese Mischung konstant fortgeht, ja daß im Verfolg das Erzählen noch mehr überwiegt als am Anfange.

Was für eine Lehrform haben wir demnach in dieser sogenannten „Katechisation" in Wahrheit vor uns? und wie verhält sie sich zu der Form, die wir mit Witt „Erzählung" heißen?

Auf die erste Frage darf man, wie ich glaube, mit gutem Gewissen antworten: Es ist eine Erzählung, nur stark mit Fragen untermischt; — und weil sie das in Wahrheit ist, so sollte sie auch von Rechts wegen so heißen. Sie vergleicht sich demnach der Wittschen Erzählung so ziemlich wie — ein Ei einem andern, wenn jenes die Spitze und dieses das breitere Ende oben kehrt. Sollte einem diese Gleichung zu stark klingen, so habe ich nichts dagegen, wenn er sich etwas leichter ausdrückt und etwa sagt: Sie gleichen sich wie eine „erzählende Katechese" einer „katechisierenden Erzählung" und unterscheiden sich wie ein theologischer Praktikus von einem praktischen Scholastikus, die beide einer gewissen Standesunart aus dem Wege gehen wollen, der eine nämlich dem zu breiten Predigen, der andere dem zu breiten Katechisieren, — die mithin auf dem besten Wege sind, in der rechten Mitte als die treuesten Gesinnungsgenossen zusammen zu treffen.

An beiden Lehrproben bleibt aber neben der Form noch ein anderer Umstand näher zu betrachten, der nämlich, daß bei Witt die ausführliche Erzählung vor der Einprägung auftritt, während Heine seine ausführliche „Besprechung" nach der Einprägung vornimmt. Dieser Gesichtspunkt wird uns den Charakter der beiden Lehrbeispiele noch deutlicher erkennen lassen.

Witt erzählt seine Geschichte als neu, vor Kindern, welche dieselbe noch nicht gehört haben. Wäre die Geschichte doch schon vorgekommen, etwa vor einem Jahre oder vor noch längerer Zeit, so soll sie nichts-

destoweniger jetzt wieder als eine neue auftreten, sie soll neue Seiten zeigen, tiefer erfaßt werden, von neuem ein Verstandes- und Herzensinteresse erwecken. Da bei Kindern das nackte (und vielleicht bekannte) Bibelwort allein dies nicht vermag, sondern hierzu die Hülfe des Lehrers erforderlich ist, — da ferner Witt vor allem die Erbauung im Auge hat und aus guter Erfahrung weiß, daß dazu ein sinniges, gesammeltes Betrachten erforderlich ist: so erzählt er eben und zwar, wie es die Zwecke verlangen, umständlich-anschaulich.

Heine nimmt dagegen an, die vorliegende Geschichte sei von früher „ganz genau bekannt"; dazu wird den Schülern aufgegeben, sie zu Hause noch einmal nachzulesen, und in der Schule wird sie zuerst wieder von den Kindern erzählt: nun beginnt die „Besprechung". Wir haben also hier eine andere Situation als bei Witt. Da die Geschichte aber eine biblische, eine Heilsgeschichte ist, die es vor allem auf das Gewissen abgesehen hat, so kann die „Besprechung" im wesentlichen doch keine andern Ziele haben, als die „Erzählung" bei Witt, nämlich tieferes Verständnis und vor allem auch Erbauung. Der Herr Katechet legt auch, wie er selbst sagt, den Gedankenstoff der Wittschen „Erzählung" seiner „Besprechung" zu Grunde. Und weil sein gesunder Schultakt ihn lehrte, daß dieser Gedankenstoff nicht lediglich durch Sokratisieren herbeigeschafft werden kann, sondern in der Hauptsache von einem, der diese Gedanken hat, den Kindern vorgelegt werden muß: so ist er, wie löblich und recht war, thatsächlich dem Wittschen Beispiele gefolgt und hat sich vorwiegend aufs Erzählen gelegt. — Was nun noch verschieden ist, sei es hinsichtlich der Art und Menge der eingestreuten Fragen, oder im Ausdruck der Erzählung, — das rührt, wie auf der Hand liegt, zunächst nicht von verschiedenen Ansichten her, sondern von der verschiedenen Situation. Hier, wo die Geschichte genau bekannt war, konnten die Fragen ganz andere sein als bei einer neuen Erzählung; hier waren eigentliche Repetitionsfragen am Platze, ferner eigentliche Entwicklungsfragen, so viel die Zeit erlaubte; — auch durfte in den vortragenden Stellen der sprachliche Ausdruck knapper sein und etwas höher gegriffen werden als bei einer erstmaligen Darstellung.

Die Summa unserer Vergleichung ist jetzt schnell gezogen: Was verschieden ist — und dessen ist verhältnismäßig wenig — stammt aus der verschiedenen, selbsterwählten Situation. Wäre Witt in derselben Lage wie Heine, d. h. hätte er aus Überzeugung diese Lage sich selbst geschaffen, so würde er vermutlich ebenso verfahren. Hier darf also kein Gegensatz statuiert werden; denn Verschiedenheiten bilden nur dann einen wirklichen Gegensatz, wenn sie unter den gleichen Umständen

auftreten. — Soweit die Umstände, d. h. hier die Zwecke, dieselben waren, nämlich die Zwecke der Erbauung und des tieferen Verständnisses, — da finden wir bei beiden Verfassern die vortragende, erzählende Lehrform.

Was folgt daraus? Durch sein „katechetisches“ Lehrbeispiel hat Heine gewiß bewiesen, daß, wenn die bezeichnete Situation einmal vorliegt, dann allerdings eine Lehrform statthaft ist, die zwar keine reine Katechisation heißen darf, aber doch viele katechetische Elemente enthält; und gewiß sind auch die Leser überzeugt worden, daß er diese Form meisterlich zu handhaben versteht. Indem er aber andrerseits bei der Absicht, eine Art von Gegensatz zur erzählenden Lehrweise aufzustellen, doch unwillkürlich die erzählende Form vorwiegen läßt, hat er damit die Wittsche Lehrweise so angelegentlich empfohlen, wie es kein anderer thun konnte; denn ein unparteiischeres und darum kräftigeres Zeugnis läßt sich nicht denken als das, was gleichsam wider Willen und dazu durch thatsächliches Beispiel abgelegt wird. Die Freunde des Erzählens haben daher alle Ursache, sich bei ihm bestens zu bedanken.

Indem ich im vorstehenden bemüht war, die Punkte aufzusuchen, worin die beiden „Gegner“ höchst wahrscheinlich sich einig finden würden, wenn sie einmal gründlich sich untereinander aussprechen könnten, habe ich mir freilich nicht verhehlen dürfen, daß eine Differenz im Spiele ist, die vorderhand unausgeglichen bleiben muß. In den verhandelnden Artikeln hält sie sich übrigens mehr im Hintergrunde, kommt wenigstens nicht recht als Differenz zum Ausspruch, und doch wird schwerlich über die andern Fragen eine volle Verständigung erzielt werden können, solange hier eine Kluft bleibt. Die Leser werden vermutlich im ersten Augenblick nicht wissen, was ich im Sinn habe, und vielleicht die beiden Freunde selber auch nicht. Was ich meine, ist ihre verschiedene Stellung zum Einprägen der biblischen Geschichten, in Verbindung mit dem verschiedenen Entwicklungsgange ihrer methodischen Ansichten. Kurz gesagt, Witt scheint mir zu wenig und Heine zu viel Gewicht auf ein sicheres Einprägen zu legen. Untersuchen wir den Thatbestand.

Witt berichtet in seinem Artikel, daß er in diesem Betracht früher sich darauf beschränkt habe, die erzählte Geschichte, welche die Kinder zu Hause nachlesen mußten, in der folgenden Stunde frei abzufragen, oder auch frei erzählen zu lassen: die Einprägung blieb demnach hauptsächlich den Schülern überlassen und geschah durch häusliches Lesen. Das ist

bekanntlich die Weise, wie ehedem wohl in den meisten Schulen verfahren wurde; sie hatte etwas „Gemütliches" und nahm erst dann ein ernsteres Gesicht an, wenn nach Zeit und Weile eine General-Repetition begann. Wer nun von Geschichte zu Geschichte mit diesem häuslichen Lesen und dem einmaligen Durchfragen oder Wiedererzählen sich begnügte, und erst dann wieder um das Einprägen sich bekümmerte, wenn die herannahende Schlußprüfung daran erinnerte, dem hat es ohne Zweifel bei dieser Generalrepetition begegnen können, daß er vor Verwunderung und Schrecken die Hände über dem Kopfe zusammenschlug ob „der großen Vergeßlichkeit" der Kinder, — wie er es nannte. Und der, welcher durch solche Erfahrung gewitzigt, etwas sorgsamer auf den Ertrag an festem Wissen achtete, hat gewiß oft im stillen gesagt: Bei meinem Verfahren muß doch irgendwo wohl etwas fehlen. Freilich fehlte etwas. Der Lehrer selbst hatte etwas vergessen oder übersehen: nämlich erstlich, daß man einem nicht mehr aufladen soll, als er tragen kann, und in einen Topf nicht mehr hineingießen soll, als er fassen kann; zum andern, daß eine Mauer, die standhalten soll, von vornherein fest angelegt werden muß; und drittens, daß das Repetieren, wenn es nötig wird, allemal zu spät kommt. — Witt muß wohl etwas von jenen bitteren Erfahrungen kennen gelernt haben; er sagt nämlich: „Seitdem ich auf die Vorteile eines Enchiridions aufmerksam geworden bin, diktiere ich gleich nach der Stunde den Kindern die Fragen zu schriftlicher Beantwortung, welche ihnen die Hauptgedanken der Geschichte festhalten, und an die dann die mündliche Wiederholung (in der folgenden Stunde) sich bequem anlehnen kann." Weiter unten fügt er dann noch hinzu: „Ich darf einen Punkt nicht übersehen, den der geneigte Leser vielleicht für einen wichtigen hält. Es ist klar, bei meiner Behandlungsweise tritt der Text (durch die beigefügten Erläuterungen) so sehr in den Hintergrund, daß die Kinder ihn gewiß nicht lernen, wenn sie ihn nicht schon wissen. Aber ich meine, wenn die Kinder 12—15 Jahre alt sind, so sollen sie das jedenfalls aus der Unterklasse mitgebracht haben, daß sie die Fragen, welche Herr Dr. Schneider an seine Kinder richtet, beantworten können, ohne daß ihnen die Geschichte überall neu vorgelesen ist. Ich verlange dann aber von diesen Kindern noch mehr: sie müssen die hauptsächlichsten Worte, die etwa gewechselt sind, auch wiedergeben können. Um das zu erreichen, heißt es, ehe die erste Frage diktiert wird: Die Geschichte steht da und da, und das und das ist wörtlich zu lernen. Das thun denn die Kinder zu Hause, indem sie die Fragen (schriftlich) beantworten, und am andern Morgen wird vor der Beantwortung der Fragen die so aufgefrischte Geschichte von den Kindern frei erzählt. Das geschieht dann

freilich nicht immer genau nach dem Wortlaut der Bibel, aber doch vorherrschend mit dem Bibelausdruck. Dabei kann es dann auch vorkommen, daß ein Kind manches aus der Beantwortung der Fragen mit einfließen läßt, was gewiß kein schlechtes Zeichen ist." —

Aus dieser Darstellung geht deutlich hervor, daß Witt jetzt das Einprägen der Geschichten etwas ernstlicher anfaßt als früher. Dennoch finde ich mich mit ihm noch nicht in einem Geleise.

Bezüglich des Zieles beim Einprägen sind wir wohl im ganzen einig: wir beide sind gern zufrieden, wenn das Kind die gestellten Fragen sicher beantworten kann, und legen bei diesen Antworten (wie bei etwaigem Wiedererzählen) mehr Wert auf das Wissen der Sachen als auf das Wiedergeben des Bibelausdrucks. Vielleicht steckt er sogar das Ziel noch etwas höher, als mir erlaubt ist, indem er alle Geschichten so einprägen zu wollen scheint, während ich eine dreistufige Auswahl treffe, nämlich so: Eine kleinere Zahl (etwa 50) die Hauptheilsthatsachen darstellend, soll am Ende der Schulzeit möglichst sicher gewußt sein, sowohl nach Inhalt als Wortlaut; — bei einer zweiten Serie (etwa 50—60) begnüge ich mich mit einer geringeren Qualität des Wissens und Könnens; — die übrigen werden nur anschaulich-erbaulich erzählt und vielleicht noch gelesen, die Kinder mögen so viel davon behalten, als sie können. —

Bezüglich des Verfahrens beim Einprägen bin ich mit Witt nicht ganz einig: obwohl mein Ziel, wie bemerkt, quantitativ noch ein wenig mäßiger ist als das seinige, so reiche ich dennoch mit seinen Mitteln allein nicht aus. Um mit einem Hauptunterschiede anzufangen, — nach der Erzählung durch den Lehrer und vor dem häuslichen Lernen der Schüler tritt bei mir ein Repetitionsmittel auf, welches Witt entweder verschmäht, oder nicht des Erwähnens wert gehalten hat: es ist das Lesen der Geschichte und zwar an der Hand der Enchiridionsfragen. Diese Übung hat allerdings noch einen andern, selbständigen Zweck, nämlich den, eben eine Leseübung an biblischem Stoffe zu sein. Aber auch ohne diesen Zweck würde ich diese Übung vornehmen; einmal, um mich zu überzeugen, daß die Schüler den Sinn der Fragen und die richtigen Antworten genau treffen; zum andern, um sie zu befähigen, bei dem häuslichen Lernen und dem nachfolgenden freien Reproduzieren den rechten Ton und Ausdruck festzuhalten; und drittens, um nach dem vorangegangenen freien Erzählen auch der Würde des Bibeltextes vollaus gerecht zu werden. — Ein zweiter Unterschied bei unsern Einprägungsmitteln liegt darin, daß Witt die Repetitionsfragen diktiert, während ich den Kindern ein für allemal gedruckte Fragen in die Hand gebe. Die wichtige

Zeitersparnis ungerechnet, bieten die gedruckten Fragen auch noch den Vorteil, daß man von Zeit zu Zeit eine der gelernten Geschichten wieder genau so repetieren kann, wie sie früher durchgenommen worden ist. (Bei diesem späteren Wiederholen gestatte ich mir mancherlei Abwechslung: das eine Mal wird etwa die Geschichte nur an der Hand der Fragen gelesen; ein anderes Mal haben die Kinder sie zu Hause nachzulesen und dann in der Schule antwortweise oder erzählend wiederzugeben; ein drittes Mal verändere ich den sprachlichen Ausdruck der gegebenen Fragen; ein viertes Mal stelle ich ganz freie Fragen &c.) — Dieses Mehr von Einprägungsmitteln, welches bei mir zur Anwendung kommt, muß doch notwendig seine Wirkung üben; daß eins derselben überflüssig sei, habe ich aber bis jetzt nicht finden können, im Gegenteil soll jeder bestens bedankt sein, der noch ein neues Hülfsmittel zum sicheren Lernen anzugeben weiß. Wo die Lehrer mit weniger Mitteln ausreichen zu können glauben, da kann ich nicht umhin anzunehmen, daß man — vielleicht unwissentlich — das Lernziel qualitativ etwas niedriger steckt, und auf diesem Wege allerdings von der „Not und Qual" des Einprägens weniger zu fühlen bekommt. Wer die psychologischen Prozesse, welche jedes Wissen und Können durchmachen muß, um sicheres und freies Geistesvermögen zu werden, sich klar gemacht, und dann weiter die sämtlichen Gebrechen des früheren „gemütlichen" Einprägens nicht bloß verstandesmäßig eingesehen, sondern in schmerzlicher Lehrererfahrung leibhaftig gefühlt hat: der wird meines Erachtens auch erkennen, daß ein Repetitionsfrageheft überall nicht bloß den Vorteil bietet, die Hauptpunkte einer Lektion für das Verständnis und Gedächtnis zu fixieren, sondern noch viele andere, die nicht minder schätzbar sind, namentlich beim biblischen Geschichtsunterricht. Aber nochmals, — jene Gebrechen wollen gefühlt sein; wo eine Not nicht gefühlt wird, da können die angebotenen Hülfsmittel keine volle Würdigung finden. Welcher Art die weiteren Vorteile eines Frageheftes sind, ist an einem anderen Orte genügend nachgewiesen — (S. „Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch zum Enchiridion"). Hier will ich kurz nur noch bemerken: Wenn beim frageweisen Durchnehmen einer bibl. Geschichte die gelernten Antworten nicht wieder schwankend werden sollen, so dürfen auch die Repetitionsfragen nicht schwanken, sondern müssen fest bestimmte sein; und wenn nicht unnütz Zeit verbraucht werden soll, so dürfen sie nicht diktiert werden, sondern müssen gedruckt in den Händen der Schüler sein; und wenn sie auch dem Lesen der Geschichte und damit zugleich dem Einprägen des Bibelwortes dienen sollen, so können sie nicht improvisiert werden, sondern müssen wohlberechnet, nämlich so gefaßt sein, daß die Geschichte an ihrer Hand gleichsam dialogisch gelesen werden

kann. — Da der geschätzte holsteinische Freund wenigstens einen Vorteil eines Frage-Enchiridions bereits anerkannt hat und somit meiner Position in der Frage vom Einprägen merklich näher gerückt ist, so möchte ich gern hoffen, daß er in diesem Punkte bald ebenso nahe an meiner Seite stehen werde, wie ich ihm im Punkte des Erzählens nahe stehe. Einstweilen finde ich ihn freilich noch ebenso weit links abstehen, als der werte Freund Heine nach rechts entfernt zu sein scheint.

Besehen wir jetzt die Differenz zur Rechten. Das alte „gemütliche" Repetitionsverfahren, worin seltsamerweise der eifrige einseitige Formalismus mit dem allseitigen Schlendrian zusammentraf, hat bekanntlich seinerzeit jämmerlich Bankerott gemacht, insbesondere im biblischen Geschichtsunterricht. Ich habe vielleicht etwas vorschnell gesagt: „bekanntlich"; — sollte daher jemand behaupten wollen, viele pädagogische Statisten, die statt eines Schulblattes die „Gartenlaube" oder die Landwirtschaftszeitung lesen müssen, hätten bisher noch kein Wörtlein davon erfahren, so werde ich nicht hart disputieren. Auch darüber gedenke ich nicht zu streiten, ob der Bankerott von allen Beteiligten bereits eingestanden sei oder nicht; genug, die Insolvenz ist nachgewiesen. Ob dieser Erkenntnis sind nun manche — namentlich die sogen. schlesisch-brandenburgische „Schule" mit ihren Filialen und Protektoren, auch namhafte süddeutsche Schulbehörden — auf den Gedanken geraten, wenn's etwas Rechtes werden sollte, so müßten die biblischen Geschichten von der Unterstufe an wörtlich eingeprägt werden und zwar so, daß die Kinder imstande seien, dieselben möglichst geläufig und textgetreu wiederzuerzählen. Vermöge hoher Protektion kam dieser Gedanke bald in Kurs und Geltung; die Ausdrücke „textgemäß einprägen", „textgetreu wiedererzählen" und „stets präsenthalten" wurden in weiten, weiten Kreisen Losung und Schibboleth rechtdenklicher Pädagogik. Die Versuche zur Ausführung dieser neuen Probleme geschahen, wie sich denken läßt, je nach der persönlichen Ausrüstung der Lehrenden — hier mit Gewissenhaftigkeit und Geschick, dort recht täppisch, plump und möglichst mechanisch. Wie ehemals beim „gemütlichen" Repetitionsverfahren der katechisationseifrige Formalismus mit dem gemächlichen Schlendrianismus in eine Bahn geraten war, so hatten jetzt die memorier-eifrigen Freunde des materialen Princips den unsterblichen Hans Schlendrian ebenfalls wieder im Geleite: ein sicheres Kennzeichen, daß man dort wie hier nicht auf dem rechten Wege sich befand; denn die rechte Weise ist stets so beschaffen, daß die Gemächlichkeit die Finger davon läßt.

Es ist mir zwar niemals zweifelhaft gewesen, daß in den Schulen, wo jetzt die neuen Losungen gelten, durchweg mehr äußeres Wissen präsentiert

werden kann als früher, wo das „gemütlichere“ Lernen vorwaltete; allein ich möchte doch die Kollegen dieser Richtung einmal aufs Gewissen fragen, ob einer unter ihnen ist, der nicht mitunter aus innerstem Herzen seufzte: „Auch bei diesem Verfahren muß irgendwo etwas nicht in Ordnung sein.“ Wenn ein norddeutscher Schulmann, der lange Jahre mit Freuden und mit anerkannten Ehren gedient hatte, seinerzeit im Ev. Schulblatt aussprach, daß er durch das Drängen auf Einprägen, Wiedererzählen und Präsenthalten der biblischen Geschichten beinahe dahin gebracht worden wäre, alle Amtsfreudigkeit zu verlieren, so war das gewiß vielen Kollegen im Norden und Süden aus der Seele gesprochen. Auch Inspektor Heine weiß etwas davon zu erzählen. In dem angeführten Artikel berichtet er mit achtungswerter Offenherzigkeit, daß auch er in jenem Spital krank gelegen habe. „Ich hatte“ — heißt es a. a. O. S. 142 — „in unserer achtstufigen Seminarschule auf der untersten Stufe (6.—7. Altersjahr) 15, auf der folgenden 24, auf der dritten 40 biblische Geschichten ausgewählt, in elementarer Behandlung, damals nach Bischoff. Diese Geschichten wurden erst ganz, dann abschnitt- und endlich satzweise vorgesprochen (dies letztere jedoch vorherrschend nur in dem ersten der drei bezeichneten Jahre), dabei allerdings aber auch erläutert — bis die Kinder sie nacherzählen konnten. Da kam es dann wohl vor, daß auf die ersten Geschichten je 3 Wochen verwendet wurden. Aber ich selbst kam bei dieser von mir vorgeschriebenen Behandlungsweise nicht zum Frieden, ich hatte kein gutes Gewissen; die Geschichten wurden mir allzusehr zerpflückt, der Charakter der Erzählung ging fast verloren; Lehrer und Schüler langweilten sich; aus so mancher Stunde, während welcher ich inspiziert hatte und mir auch sagen mußte, daß meine Weisungen mit Fleiß und Geschick befolgt wurden, ging ich schmerzlich bewegt und ratlos nach Hause.“ — Im Verfolg berichtet der Verfasser weiter, wie die bisherige Weise aufgegeben und ein neuer Weg versucht worden sei. Es heißt:

„Nach mancherlei Versuchen, die mißlangen, und die ich deshalb hier nicht erzähle, schlug ich den Seminarzöglingen folgenden Weg vor. — — Ich lasse nämlich die Geschichten möglichst oft (!) erzählen, dabei allerdings auch kurz erläutern und abfragen, aber kurz, so daß jede Geschichte in einer einzigen Stunde völlig durchgenommen wird; lieber die nächste Stunde oder nach Verlauf einiger Stunden dieselbe Geschichte noch einmal erzählt und erläutert, als sie auf mehrere Stunden verteilt. Ausdrücklich gebe ich den Zöglingen die Weisung: Kümmert euch nicht darum, wenn die Kinder die Geschichten zunächst nur ganz oberflächlich behalten, wenn sie zunächst auch nur weniges behalten, — nur verwischt den Charakter der Erzählung nicht, gebt jede

Stunde etwas Ganzes. Seitdem sind Lehrer und Schüler frischer und teilnehmender, und so oft ich seitdem in den letzten Wochen vor Ostern in den betr. Klassen selbst geprüft habe, habe ich eine ganz schöne Bekanntschaft mit den biblischen Geschichten gefunden und zwar schon bei der Altersklasse vom 6. bis 7. Jahre mit 35—40 Geschichten. Ich habe den Grundsatz von konzentrischen, allmählich sich erweiternden Kreisen für diese drei Jahrgänge fast ganz aufgegeben. Der Unterschied in der Behandlung der biblischen Geschichten besteht a) in der allmählich eingehender werdenden Erläuterung und b) darin, daß im ersten Jahre gar kein Spruch, im zweiten einer, im dritten zwei Sprüche zu jeder Geschichte gelernt werden." —

Es ist mir eine nicht geringe Freude gewesen, aus dem vorstehenden Bericht zu ersehen, daß der werte Referent seiner früheren zeitweiligen Hinneigung zu dem Verfahren der Memorier-Doktrinäre entschieden entsagt und dem vom Ev. Schulblatte vertretenen Standpunkte sich zugewendet hat. Die Änderungen in der Lehr- und Einprägungsweise auf der Unterstufe, welche der Bericht namhaft macht, sind auch in meinen Augen wesentliche Verbesserungen. Ich zähle ihrer sogar mehr, als der Verfasser selbst am Schlusse resumiert. Außer der unter a) genannten (die allmählich eingehender werdende Erläuterung), konnte er auch noch anführen: b) daß der Charakter der Geschichte nicht verwischt werden und darum dieselbe nicht mehr stück- und satzweise vorgesprochen und wieder vorgesprochen, sondern in jeder Stunde ein Ganzes erzählt werden solle, und c) daß er zufrieden sei, wenn die Kinder zunächst auch nur weniges behalten. Rechne ich noch hinzu, daß der Referent, soviel mir bekannt, die Vorteile eines Repetitionsfrageheftes viel entschiedener anerkennt als Witt, so könnte es wohl scheinen, als ob wir beide im Punkte des Einprägens nunmehr völlig in einem Geleise wären. Sollte dem in der That so sein, so würde ich mich noch mehr freuen. Vorderhand stehen mir aber noch einige Bedenken im Wege, sie gründen sich teils auf einige unbestimmte Äußerungen in seinem Artikel, teils und zwar vorwiegend darauf, daß dort mehrere Punkte mit Stillschweigen übergangen sind, die in meinen Augen zu viel entscheiden, als daß ich sie an seiner Stelle hätte übergehen können. Sie liegen vornehmlich in folgenden Fragen:

1. Ist es statthaft, das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten von seiten der Kinder als das Hauptlernziel anzusehen und danach die Leistungen der Schule zu beurteilen?
2. Soll eine biblische Geschichte, wo sie zum erstenmal einer Klasse (sei es Unter-, Mittel- oder Oberklasse) vorgeführt wird, nur streng nach dem Bibeltext erzählt werden (natürlich mit Zu-

gabe der nötigsten sprachlichen und sachlichen Erläuterungen), — oder aber ist zu gestatten bezw. zu fordern, daß der Lehrer aus dem Vollen seiner Anschauung heraus, möglichst anschaulich, ausführlich und erbaulich, und darum mit freiem Wort erzähle?

3. Muß bei der Behandlung einer biblischen Geschichte auf der Oberstufe auch das Lesen derselben eine Stelle finden, und ist die Stelle und die Weise, welche mein „Zwei Worte zum Enchiridion" angiebt, zu empfehlen?

Obwohl noch einige andere Punkte namhaft zu machen wären, so mag es doch für jetzt an den bezeichneten genug sein; denn da die Ansicht des geschätzten Freundes darüber noch nicht nach allen Seiten klar vorliegt, so würde hier eine weitere Verhandlung ohnehin unstatthaft sein. Ich habe die Fragen auch nur angeführt, um ihn einzuladen, sich gelegentlich im Schulblatte darüber eingehend zu äußern. Vielleicht giebt ihm auch die nachstehende Auseinandersetzung mit den Memorier-Doktrinären Anlaß, sich bald wieder zum Wort zu melden.

Der Memorier-Materialismus.

Gal. 3, 3.

Wir kommen jetzt zu einem entschiedenen Widerpart, zum Memorier-Materialismus.

Von Rechts und Begriffs wegen würde unsere Untersuchung folgenden Gang zu nehmen haben. Vorab würde dem Leser gezeigt werden müssen: Siehe, da ist der Memorier-Materialismus, da und dort ist seine Residenz, die und die sind seine Vertreter, das und das sind seine Irrtümer; — zum andern würden wir, um seine Natur genauer zu erforschen, nach seiner Herkunft, nach seiner Genesis zu fragen haben; — und endlich würde nachzuweisen sein, welches die Folgen, die Früchte dieser irrigen pädagogischen Richtung sind.

Da unsere Untersuchung jedoch unter allen Umständen nicht schnell abzumachen ist, — weil hier Wahrheit und Irrtum oft hart aneinandergrenzen und darum ihre Unterscheidung ein sorgsames Analysieren erfordert, — so werde ich mir erlauben, den vorbezeichneten langen Weg etwas abzukürzen. In der Beschreibung des gegenwärtigen Status werden ja

die Irrtümer deutlich vorgezeigt werden müssen; allein sollte es z. B. auch nötig sein, dem Leser erst zu sagen, was man sich unter „Memorier-Materialismus“ zu denken habe? Der hier auftretende Name klingt allerdings neu und könnte möglicherweise nicht jedem zutreffend erscheinen; aber ich möchte doch fragen, ob unter den sämtlichen deutschen Lehrern auch nur zwei zu finden wären, welche nicht wissen sollten, welche pädagogische „Schule“ der Ausdruck bezeichnen will. Da nun Schreiber und Leser sich vorderhand genügend verstehen, so brauchen wir uns beim Namen nicht weiter aufzuhalten. Gelingt es, die Sache deutlich vor die Augen zu malen, so mag jeder mit dem Namen machen, was ihm beliebt.

Aber dürfen auch die beiden folgenden Stücke der statistischen Betrachtung übergangen werden? Müßten wir nicht angeben, wo unser Widerpart vornehmlich sein Domicil hat, und welche Zeitschriften, Schulbücher, Schulbehörden rc. seine eifrigsten Vertreter sind? Von Rechts wegen sollten diese Fragen allerdings berührt werden. Nichtsdestoweniger werde ich mir die Freiheit nehmen, an denselben vorbeizugehen; insbesondere deshalb, weil es schwer halten möchte, in irgend einem litterarischen oder schulregimentlichen Dokument den Memorier-Materialismus rein, nackt und in seiner vollen Ausprägung aufzuweisen. Hätten wir nun von einem Vertreter etwas zu viel gesagt, so würde sich ein persönlicher Streit über dieses Plus erheben und der Blick von der Hauptsache abgelenkt werden. Mir geht es einzig um die Sache, um die irrigen Doktrinen, und so viel an mir ist, werde ich sorgen, daß dieselben möglichst klar zu Tage treten.

Es könnte nun noch in Erwägung kommen, ob wir auch der Genesis des Memorier-Materialismus nachspüren sollten. — Darüber will ich wenigstens kurz meine Meinung sagen. — Hervorgegangen ist der Memorier-Materialismus (in seiner neusten Phase) aus einer sehr berechtigten Reaktion gegen den einseitigen Formalismus, der weiland seine Schüler fleißig im „Kauen“ übte, aber es versäumte, zuvor und zugleich für tüchtige Nahrung zu sorgen. Er vertritt daher mit Entschiedenheit das sogen. materiale Princip in der Didaktik. Seine Losungen sind: „sicheres Einprägen des Stoffes,“ — „stetes Präsenthalten des Gelernten,“ — und, beim biblischen Geschichtsunterricht, um den es sich bei unserer Untersuchung speciell handelt: „möglichst textgetreues Wiedererzählen von seiten der Kinder.“ Wäre der Memorier-Materialismus nun in der That nichts anderes, als eine praktische Übertreibung der Reaktion wider die übertriebene Geltendmachung des sogen. formalen Princips, so würde er weder eine befremdliche, noch eine übermäßig schädliche Erscheinung sein. Wie nach Jean Paul auf eine „gehätschelte“

Generation notwendig eine „geprügelte" kommen muß, so mag es auch sein Gutes haben, daß z. B. im Religionsunterricht auf den „Katechisiereifer" ein „Memoriereifer" gefolgt ist; Vernunft und Erfahrung werden wohl endlich die rechte Mitte finden lehren. Ganz so steht es aber mit dem Memorier-Materialismus nicht; es steckt ja eine berechtigte Reaktion in ihm, aber auch noch mehr. Zu seiner praktischen Einseitigkeit haben sich positive theoretische Irrtümer gesellt, — Irrtümer, die einerseits gute Zwecke fast gänzlich übersehen und andrerseits positive verkehrte Ziele erstreben, — und dadurch ist aus dem Memoriereifer ein Memorierwahn, der Memorier-Materialismus entstanden. Überdies sind seine Irrtümer nicht alle neu, sondern zum Teil sehr alten Datums. Was z. B. die Vernachlässigung guter Zwecke betrifft, so will ich nur fragen, ob im schulmäßigen Religionsunterricht, namentlich beim Katechismus, nicht von jeher die Erbauung neben dem Memorieren zu kurz gekommen, ob man diesen Lehrgegenstand, der doch wesentlich auch Gewissenssache ist, nicht vorwiegend als bloße Wissenssache behandelt hat? Und was die Erstrebung verkehrter Lehrziele angeht, — ist nicht, um nur eins zu nennen, von jeher darüber geklagt worden, daß viel mehr zum Lernen aufgegeben und durchkatechisiert wurde, als die Schüler fürs Leben behalten konnten? In diesem Betracht ist also nicht zu verkennen, daß wir im Memorier-Materialismus der neuen Ära eine trübe Mischung neuen Wahns und alten Schlendrians vor uns haben.

Soll endlich in Frage kommen, ob dieser pädagogische Irrwahn nicht als bereits überwunden zu betrachten sei, so will das schon darum zweifelhaft scheinen, weil einige seiner Irrtümer so alt, so unausrottbar sind, daß man sie fast mit zur Erbsünde rechnen könnte, die nach Luthers Ausdruck bekanntlich daran zu erkennen ist, daß sie wie der Bart immer wieder aufschießt, wie oft sie auch abrasiert wird. In der That, was auch an der Blüte des Memorier-Materialismus bereits verwelkt sein mag, so kann einer, der halbwegs im Schulleben orientiert ist, nicht wähnen, wir seien mit diesem Unkraute fertig; im Gegenteil, auf ganzen weiten Strecken des Schul- und Kirchenlandes wuchert es noch so reichlich und wurzelt so tief, wie der gefürchtete Feind des Landmanns, die schön blühende, giftige Herbstzeitlose, in manchen Wiesen. Freilich, wenn ein pädagogischer Tourist unser Vaterland durchzöge und überall die Schulleute fragen wollte, ob sie unter der Firma des Memorier-Materialismus dienten, freiwillig dienten: so würde er vielleicht erfahren, was Riehl von seinem Besuche im Westerwalde erzählt. Beim Hinaufsteigen an den südlichen Abhängen hieß es immer, hier sei noch nicht der rechte Westerwald; und als es die nördlichen Abhänge hinunterging, hieß es, hier sei

der rechte Westerwald nicht mehr. So hatte er den ganzen Westerwald durchzogen und doch keine „eigentlichen“ Westerwälder gefunden. Wie gesagt, so könnte es einem auch bei der Umfrage nach den Anhängern des Memorier-Materialismus gehen. Und doch, so gewiß es einen Westerwald mit seinen kahlen, unfruchtbaren Höhen giebt, so gewiß existiert auch das Wesen, was wir Memorier-Materialismus genannt haben. Es giebt Tausende von Lehrern, die samt ihren Schülern Tag für Tag an seinen übermäßigen, unnatürlichen Aufgaben sich abmühen, — seufzend und klagend wie der Fröner unter dem Stecken des Treibers; andere scheinen sich leichter in ihre Lage finden zu können: sie nehmen „Herrendienst“ klüglich ohne weiteres für Gottesdienst, und so kommen sie besser fort; und endlich giebt es auch solche, die, wie sie an dem alten Schlendrian nie gezweifelt haben, nun auch über den neuen Wahn sich nicht den Kopf zerbrechen: sie gehen nach wie vor, wie man sie führt. Welche unter diesen zu den „Eigentlichen“ gehören, oder ob die „Eigentlichen“ noch irgendwo anders zu suchen sind, wollen wir einstweilen dahingestellt sein lassen. Besehen wir lieber eine andere Seite der Sache. Woher die auffallende, traurige Erscheinung, daß fast bei allen Seminaren die Zahl der Aspiranten so stark im Abnehmen begriffen ist? Die knappen Lehrergehälter allein können es nicht sein, welche abmahnen; denn die sind auch früher dagewesen. Sie haben mitgewirkt, wie noch viel anderes mitgewirkt hat; allein die Hauptschuld trägt ohne Zweifel das Schulübel, welches unser Thema nennt. Seitdem der Memorier-Materialismus auf allerlei Wegen eingedrungen und aufgenötigt worden ist, hat im Schulstande die Befriedigung, die Lust an der Schularbeit stetig abgenommen, und damit auch die Freudigkeit, junge Kräfte für solchen Seufzerdienst anzuwerben und heranzubilden. Man braucht nur die Thatsache des Mangels an Schulamtsaspiranten zu kennen, um mit Gewißheit schließen zu dürfen, daß im inneren Schulleben etwas faul sein, daß ein Bann auf ihm liegen muß; denn das Schulamt, wo es unbelästigt von fremden Fesseln sein Werk thun kann, hat so viele schöne, erhebende Seiten, daß es auf gut geartete Jünglinge immer eine starke Anziehungskraft ausüben wird, wenn auch der äußere Lohn nur mäßig und vielfach sogar dürftig ist. Genug, der Memorier-Materialismus existiert; doch würde ich mich freuen, wenn jemand versichern könnte, daß wenigstens seine Blütezeit vorüber wäre.

Nach diesen orientierenden Vorbemerkungen können wir jetzt zur Hauptuntersuchung schreiten. Dieselbe wird zunächst die Losungen des Memorier-Materialismus durchgehen, um seinen Irrtümern auf die Spur zu kommen; sodann werden wir die Folgen derselben aufzeigen, — einmal

bei der Schulinspektion und zum andern in der Schularbeit. Die Untersuchung gliedert sich demnach in die drei Abschnitte:

A. Die Losungen des Memorier-Materialismus;
B. Der revidierende Memorier-Materialismus und die gut geleitete Schule;
C. Der lehrende Memorier-Materialismus.

A. Die Losungen des Memorier-Materialismus.

Wie der Leser finden wird, werden wir unserm Widerpart eine ziemliche Reihe von Irrtümern nachweisen. Fragen wir aber zuerst nach dem Kardinalirrtum.

Sollte derselbe in der Wertschätzung des Memorierens liegen? — Keineswegs. Wollte die sogen. „neue Schule" nur dafür streiten, so würde Schreiber dieses ihr Gegner nicht sein, — wie schon das Schriftchen „Über Denken und Gedächtnis" beweist. Die Thorheit des alten „gemütlichen" Lernens wie des einseitigen Formalismus, die beide vor dem Memorieren sich scheuten wie manche Kinder vor dem Waschwasser, ist mir lange klar gewesen, — lange bevor die Choragen der neuen pädagogischen Ära ihre Losungen ausgaben. Wer sich ernstlich um die Psychologie, insbesondere um die Entwicklungsgesetze der Intelligenz bekümmern will, dem muß bald einleuchten, daß das Reden von formaler Bildung, wo nicht für ein solides Wissen gesorgt wird, ein bloßes Gerede ist, — ferner, daß ein Mann von scharfer und geschulter Denkfähigkeit so gewiß das Memorieren höher schätzen wird als ein Schwachkopf, so gewiß ein intelligenter Geschäftsmann den Kapitalbesitz besser zu taxieren und zu verwerten weiß als einer, der die tausend Wege seiner Benutzung nicht kennt. Daß der umgekehrte Schluß nicht gilt, — ich meine, daß ein großer Kapitalist nicht notwendig ein großer Industrieller, und ein Lobpreiser des Memorierens nicht notwendig ein scharfer Dialektiker ist, versteht sich leicht. — Summa: Memorieren muß sein, so gut wie das denkende Durcharbeiten der Anschauungen sein muß. Die beiden gehören zusammen wie rechtes Bein und linkes Bein: mit einem allein kommt man nicht weit, und neben einem langen ein kurzes Bein zu haben, ist auch kein Vorteil. In der Wertschätzung, in der rechten Wertschätzung des Memorierens kann deshalb der zu suchende Irrtum nicht liegen. — „Aber vielleicht in der Überschätzung?" Sie kann allerdings vorkommen und kommt thatsächlich vor, wie weiter unten sich zeigen wird; allein das ist mehr ein praktischer Irrtum — wenigstens

da, wo man das Ergänzungsstück, das denkende Durcharbeiten, nicht principiell zurücksetzt. Es lohnt sich daher hier noch nicht, über diesen praktischen Irrtum zu disputieren; wir müssen eher den principiellen suchen.*)

Besehen wir jetzt die zweite Losung, das „stetige Präsenthalten", ob sich da etwa ein schädliches Princip versteckt hat.

An und für sich sagt dieses Wort nichts anderes, als was schon im Begriff des Memorierens, wenn er in seiner vollen Geltung genommen wird, liegt. Denn wer etwas lernt, der thut dies doch nicht, um es zu vergessen, sondern um es zu behalten. Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sich nicht präsentieren lassen, d. h. nicht zum Gebrauche bereit stehen, sind einem Kapitale gleich, das zinslos daliegt; und wenn ihr Vergessen soweit geht, daß sie dauernd unbrauchbar bleiben, so haben sie kaum mehr Wert, als eine Obligation auf ein Rittergut im Monde. Neues fordert daher die Losung „präsenthalten" nicht; sie will nur eine Seite des Memorierens betonen, sie empfiehlt ein sicheres Wissen, dringt auf solche Kenntnisse und Künste, die ein freies, stets disponibles Geistesvermögen sind. Der alte, gute Wink: „Wenn das Repetieren nötig wird, so kommt es schon zu spät," — geht genau auf dasselbe Ziel, drückt es aber etwas vorsichtiger aus. Die Forderung des Präsenthaltens ist also recht und gut; wer sie ausführen könnte, würde wahrhaft magische Resultate erzielen. Die Wirklichkeit wird indessen hier

*) Bei der formell gerechten Wertschätzung des Memorierens, — ich meine bei derjenigen, welche dem dialektischen Durcharbeiten durchaus gerecht werden will, können unwissentlich doch zwei kolossale psychologische Irrtümer im Spiele sein; einmal der Irrtum, welcher sachliches und sprachliches Memorieren, und sodann der andere, welcher „judiciöses" und „mechanisches" Memorieren nicht zu unterscheiden weiß. (Siehe das Genauere in der Schrift „Über Denken und Gedächtnis, ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie," Gesammelte Schriften. 1. Bd.) Die gewöhnliche Folge dieser mangelhaften Vorstellung ist dann, daß man statt des ganzen Memorierens nur ein sprachliches kennt, und in diesem nur die Form, welche Kant die „mechanische" nennt, also die Hälfte oder sogar nur ein Viertel für das Ganze nimmt. Wo nun diesem Bruchteile schon alle die Resultate und Prädikate zugeschrieben werden, welche nur dem Ganzen zukommen: da schlägt die Wertschätzung des Memorierens nicht nur in Überschätzung um, sondern die Lobpreisung wird faktisch zur Verleumdung, d. h. sie macht den Hörer mißtrauisch und diskreditiert die gute Sache. Wir werden finden, daß der Memorier-Materialismus in der That auch diese Schuld auf dem Gewissen hat; hier können wir sie indessen nur nebenbei berühren, weil seine schlimmsten Mißgriffe, wie eng sie auch mit dieser Schuld zusammenhängen, doch ihre Hauptwurzel in einem andern Irrtum haben. — Auf den tiefsten Grund weist unser Motto in der Überschrift hin.

wie überall stets hinter dem Ideale zurückbleiben. Selbst ein studierender Jüngling, dem alle denkbare Energie, dazu Begabung und Zeit zu Gebote stände, würde es bei seinem Lernen schwerlich erreichen; wie viel weniger wird es nun in einer Schule von 80—100 Kindern mit verschiedener moralischer und geistiger Ausrüstung, bei ungleichmäßigem Schulbesuch und den vielen bekannten andern Hindernissen, als unbedingte Forderung aufgestellt werden können? — Wie ein Geschäftsmann häufig auf Kredit verkaufen muß, so muß auch ein Lehrer vieles à crédit lehren, d. h. auf Hoffnung, — schon deshalb, um die Selbstthätigkeit der Schüler zu erproben. Als theoretische Forderung, als ideales Ziel mögen beide, der Geschäftsmann wie der Schulmann, den Erwerb eines disponibeln Barvermögens im Auge behalten, und jeder von ihnen mag auch auf seinem Gebiete darin so streng sein, wie er will und kann; sollte aber die Obrigkeit im Geschäftsverkehr das Kreditgeben gänzlich verbannen wollen, so würde sie vielleicht einiges Gute stiften, aber noch viel mehr Schaden anrichten. So auch im Unterrichtswesen. — Es ist somit nicht zu verkennen, daß die Forderung des Präsenthaltens schon für das Lernen neben der guten auch eine üble Seite hat, wozu noch kommt, daß sie in der Hand eines unverständigen oder übelwollenden Schulrevisors zu einer wahrhaft furchtbaren Waffe werden kann. Wir stehen also hier an einer Stelle, wo eine große Wahrheit dicht neben einem gefährlichen Irrtume liegt: das Princip des Präsenthaltens ist zweischneidig. Theoretisch läßt sich die eine Schneide von der andern nicht wohl trennen; das muß der Praxis, der Handhabung anvertraut werden.*) Es sei hier genug, dieses Verhältnis aufgedeckt zu haben; die Zweischneidigkeit wollen wir uns aber merken.

Beleuchten wir jetzt die dritte Losung, die sich speciell auf die biblische Geschichte bezieht, — die Forderung, daß die Schüler jede durchgenommene Geschichte sollen zusammenhängend und textgetreu wiedererzählen können. Dieser Punkt hat bekanntlich den meisten Streit erregt; hier wird also eine doppelt geschärfte Prüfung geraten sein.

Liegt in dem Wiedererzählen an und für sich etwas Verkehrtes, oder Unschickliches, oder Unnatürliches? Es handelt sich ja nicht um einen

*) Ein Mittel dazu ist oben (im 1. Artikel) bereits angedeutet worden, nämlich: den Lehrstoff, z. B. die biblische Geschichte, je nach der Wissensqualität, die man fordern will, in mehrere Haufen zu teilen; — also etwa 50 Geschichten auszuwählen, die möglichst genau zu lernen und durchzuarbeiten sind und auf der Oberstufe stets präsent gehalten werden sollen (zur frageweisen Reproduktion); dann etwa 50 andere, bei denen man sich mit einer geringern Wissensqualität begnügen will; und endlich einen dritten Haufen, der à crédit vorerzählt und gelesen wird.

abstrakten Lehrinhalt, sondern um eine Geschichte; der Lehrer hat dieselbe vorerzählt, wir wollen annehmen: anschaulich vorerzählt, vielleicht noch durch eine Illustration veranschaulicht: warum soll nun das Kind nicht wiedererzählen, was es gehört und behalten hat? Ferner: wie die Kinder bekanntlich gern erzählen hören, so ist auch bekannt, daß sie gern selbst erzählen, besonders die kleineren. Würde man sie nun nicht einer Freude berauben, wenn das Wiedererzählen der biblischen Geschichten verbannt sein sollte? Und weiter: ist das erzählende Reproduzieren nicht ein gutes Mittel, um zu prüfen, ob die Kinder das Ganze und Einzelne recht aufgefaßt haben? Und endlich: ist es nicht ein schätzbares Hülfsmittel der Sprachbildung? Was sollte daher an dem Erzählen der biblischen Geschichten von seiten der Schüler Bedenkliches sein?

Freilich, so gefaßt, wie wir diese Fragen schreiben und verstehen, mit diesen Beschränkungen, mit diesen Zielen — ich stehe nicht an, es zu sagen — da ist an dieser Übung nichts auszusetzen. Sollte dieselbe aber von der „neuen Schule" und ihren Reglements in der That ganz so und nur so gemeint sein? Wäre das, so würde sich doch schwer begreifen lassen, warum die Forderung des Wiedererzählens so viel Widerspruch, Streit und Klagen, ja, und zwar gerade unter den ernst christlich gesinnten Schul- und Seminarlehrern, so viel Seufzen und Gewissensnot verursacht hätte. Sie ist eben nicht so gemeint: der Memorier-Materialismus hat noch etwas anderes dabei im Sinne gehabt. Was man bei dieser Übung beabsichtigt, und wie man sie handhabt, — das sind die Punkte, welche scharf besehen und sorgsam analysiert werden müssen, wenn wir hier Wahrheit und Irrtum durchgreifend voneinander scheiden wollen.

Ein paar gewichtige Unterschiede, welche in der Handhabung des Wiedererzählens vorkommen können, fallen einem leicht in die Augen. Gewiß, die Kinder erzählen gern, — allein ein anderes ist es, das, was die Kinder aus freien Stücken gern thun, so zu leiten, daß eine gewisse Freiwilligkeit im Spiele bleibt, ein anderes aber, durch allerlei Zuthaten daraus eine mühsame Pflichtarbeit zu machen. Ein anderes wieder ist es, wenn die Kinder ungeniert erzählen dürfen, was und wie sie es gefaßt haben und mit freiem Worte, ein anderes aber, wenn das Was und Wie, der Inhalt und der sprachliche Ausdruck genau vorgeschrieben sind.

Prüfen wir ferner die Zwecke des Wiedererzählens, zunächst, ob es eine brauchbare Übung des Einprägens, der Sprachbildung und der Reproduktion ist, — aber nicht zu vergessen: wenn dabei die vorbezeichneten Schranken beobachtet werden.

Soll in einer Schulklasse von 80 und mehr Kindern das mündliche Nacherzählen geübt werden, so kann das einzelne Kind nur selten an die Reihe kommen, es sei denn, daß man von jedem nur ein kurzes Sätzchen sprechen läßt. In dem Falle, wo bloß einzelne Sätzchen gesprochen werden, ist diese Übung kein eigentliches Erzählen mehr; sie kann daher füglich dem anregenderen Abfragen Platz machen, und sollte dies um so mehr, da hierbei nicht nur das gefragte Kind sich reiflicher besinnen muß, sondern jede Frage auch für die ganze Klasse ein Appell zum Besinnen ist. Die Weise also, wo ein Kind nach dem andern einen Satz zum andern fügt, — sie mag zuweilen mit vorgenommen werden als eine Manier der Reproduktion neben andern, aber immer als eine untergeordnete, nimmer als ein Ersatz des Abfragens. Dieser Weise sei damit ein für allemal ihr Platz angewiesen. Im andern Falle, wo ganze Geschichten (oder größere Abschnitte) nacherzählt werden — was kann da diese Übung als Übung ausrichten, wenn der einzelne Schüler höchstens alle zwei Monate einmal an die Reihe kommt? Im Privatunterrichte, wo der Lehrer nur etliche wenige Kinder vor sich hat, läßt sich allerdings das Wiedererzählen nützlich verwenden, — jedoch immer nur neben dem Abfragen; — allein beim Schulunterricht hat es qua Übung nur wenig, nur untergeordnete Bedeutung, denn jedes Üben erfordert seine Zeit, und es kann dabei nicht ein Schüler für den andern üben.*) Der Leser wolle auch nicht vergessen, daß wir hier nur in dem Sinne von Wiedererzählen der biblischen Geschichten reden, in welchem wir es oben gebilligt haben, nämlich, wenn es in der Absicht einer Übung (neben andern Übungen) auftritt und zugleich so gehandhabt wird, daß die Kinder schlichtweg so erzählen dürfen, wie sie es verstehen. Von der weitergehenden Absicht des Memorier-Materialismus, der es auch als Hauptprüfungsmittel

---

*) Sollte hier jemand einwenden wollen, daß dann die gewöhnliche Leseübung — wo das einzelne Kind entweder nur wenige Sätze liest, oder aber selten an die Reihe kommt — ebenfalls nur wenig austragen könne: so habe ich gegen die Thatsache wie gegen die Schlußfolgerung nichts zu erinnern. — Nur zwei Worte will ich beifügen. Erstlich trifft dieser Vergleich doch nur halb zu: denn beim Lesen handelt es sich nicht bloß um die Übung der Sprachorgane, sondern auch um die des Auges und Ohres; diese letzteren werden aber auch beim stillen Mitlesen geübt. Zum andern: soweit der Vergleich doch zutrifft, ist er kein Grund gegen mich, sondern sagt nur, daß das gewöhnliche Lesen für die Sprachbildung nicht mehr austrägt als die Erzählungsübung, — n. b. bei gleicher Stundenzahl; diese ist aber glücklicherweise beim Leseunterricht größer. — Übrigens legt die bezeichnete Sachlage auch die Mahnung nahe, den erwähnten Mangel der gewöhnlichen Leseübung ja zu bedenken und demgemäß nach einer Verbesserung oder Ergänzung sich umzusehen.

betrachtet wissen will, ist hier noch nicht die Rede. Von dem Nacherzählen in jenem guten Sinne behaupte ich nun: mag es einer angreifen, wie er will, so erzielt das einfache Abfragen und Durchsprechen doch in jeder Beziehung mehr. „In jeder Beziehung?“ Ja, in jeder. Wir werden sehen.

Daß das Abfragen die Aufmerksamkeit reger hält und das Besinnen mehr anspornt, wird niemand bestreiten wollen. Daß es ferner dem Verständnis mehr dient, ist ebenfalls nicht zu verkennen, denn einerseits hilft dazu das Zergliedern, andrerseits die regere Aufmerksamkeit und drittens das durch die Fragen zurechtgeleitete Besinnen. Für die Einprägung gilt dasselbe: denn was mit größerer Aufmerksamkeit, durch schärferes Besinnen und mit besserem Verständnis erfaßt ist, das wird auch leichter behalten. Soll nun noch die Erbauung in Frage kommen, so ist vorab zu bemerken, daß die eigentliche Stelle dafür überhaupt weder das Abfragen, noch das Nacherzählen, noch das Lesen ist, sondern das erste anschauliche Vorerzählen des Lehrers. Soweit auch bei jenen andern Übungen eine erbauliche Stimmung und Einwirkung gewünscht werden mag — und sie ist in der That dringend zu wünschen — steht das Durchsprechen dem Nacherzählen mindestens gleich; und wenn der Lehrer im Geiste der Geschichte lebt, so wird sein Wort auch wohl stets mehr Eindruck machen, als das der vortragenden Kinder. — Aber selbst für das Erzählenkönnen leistet das Abfragen mehr als die Erzählübung, weil ihm eben alle die Vorteile zu gute kommen, die vorhin nachgewiesen worden sind.

Vergleichen wir den Wert der verschiedenen Übungen in Absicht auf die verschiedenen Zwecke, so stellt sich die Sache summarisch so:

Für die Erbauung und das anschauliche Verständnis gebührt der erste Platz dem Vorerzählen des Lehrers.

Für das genauere Verstehen und für das Einprägen verbleibt — (neben jenem ersten Vorerzählen) — dem durchsprechenden Fragen und dem sinnigen Lesen unbestritten der Vorrang.

Die Erzählübung folgt erst in dritter Linie, mit durchaus untergeordneter Bedeutung und zwar in jeder Hinsicht.

Zu der oben aufgestellten Bedingung, unter welcher die Erzählübung gebilligt werden könne, — daß nämlich schlichtweg so erzählt werden dürfe, wie die Geschichte gefaßt worden ist, und mit freiem Worte — müssen wir jetzt noch die zweite hinzufügen:

> daß die Erzählübung nicht das Abfragen verdrängen, sich nicht an dessen Stelle setzen wolle;

und die dritte:

daß man nicht mehr von ihr erwarte und verlange, als sie leisten kann.

Warum legt nun der Memorier-Materialismus dennoch so viel Gewicht auf das Nacherzählen der Geschichten von seiten der Kinder? Das Erzählenlassen als Übung gefaßt, giebt dazu, wie wir uns überzeugt haben, keinerlei Berechtigung. So kann es also nicht gemeint sein. Ist es aber nicht so gemeint, so bleibt eben nur die schon angedeutete Ansicht übrig, daß das Nacherzählen das Hauptprüfungsmittel für die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts sei. Untersuchen wir auch diese letzte Position noch.

Welche Gründe mag der Memorier-Materialismus für dieses sein pädagogisches Dogma haben? Ich muß gestehen, daß mir niemals etwas, das wie Gründe ausgesehen hätte, zu Gesicht gekommen ist. Auf einmal, ohne auch nur über seine Herkunft Rechenschaft zu geben, steht der große Satz in der pädagogischen Gemeinde vor unsern Augen. Wie ein selbstherrliches Axiom, das keiner Frage eine Antwort schuldig ist, soll man ihn aufnehmen. Sei er nun, wer er sei, und stamme er her, woher er wolle, — kann er über seine Wahrheit sich nicht legitimieren, so erhält er kein Bürgerrecht. Erst muß er also selber sich prüfen lassen, bevor er andere prüfen will.

B. Der revidierende Memorier-Materialismus und die gut geleitete Schule.*)

Es handelt sich also darum, wie die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts am sichersten geprüft werden können.

Welcher Art diese Ergebnisse sein sollen, ergiebt sich aus den verschiedenen Zwecken, welche die Pädagogik diesem Lehrfache vorhält. Es sind: erstlich das anschauliche Kennen der biblischen Geschichten, zweitens das Verstehen, und drittens die Erbauung, d. i. das Wachstum des Glaubenslebens. Natürlich gehört auch viertens noch hinzu,

*) Dieser zweite Teil der Untersuchung will weniger auf die Verkehrtheiten des revidierenden Memorier-Materialismus, als vielmehr auf die Kennzeichen eines gut geleiteten Religionsunterrichts den Blick lenken, — er will nur erweisen, daß und warum der Maßstab des Memorier-Materialismus für diese Kennzeichen höchst unzulänglich ist, — woraus dann von selbst folgt, daß eine solche Schulinspektion die Schularbeit auf falsche Bahnen führt. Der dritte Teil (C.), welcher den lehrenden Memorier-Materialismus in seiner eigenen Schule betrachtet und somit neben jenes Schulbild das unseres Widerparts stellt, wird diese Folgerung überzeugend bestätigen.

daß die Schüler über ihre Kenntnisse und ihr Verständnis sich sprachlich ausdrücken können, einmal, weil sonst eine Prüfung nicht gut möglich wäre, und sodann, weil die Sprache an allen Lehrgegenständen, also auch an der biblischen Geschichte, geübt werden soll. Da der sprachliche Zweck aber ein formeller ist, nicht zur Sache selbst gehörig, so müssen wir ihn auch gesondert aufführen. Es fragt sich nun, auf welche Weise am sichersten zu ermitteln ist, wie weit diese Ziele in einer Schule erreicht sind. — Wir denken hier selbstverständlich nicht an eine Prüfung, die der Lehrer selbst jeweilig anstellt, die den einzelnen Kindern gilt, sondern an eine Prüfung durch den Schulrevisor, welche den Stand der Schule erforschen will, wo also nicht bloß die Schüler, sondern auch das Geschick und der Fleiß des Lehrers mitgeprüft werden.

Nach meiner Ansicht würde der Revisor die sämtlichen Übungen, die bei einer Geschichte vorkommen können, ins Auge zu fassen haben. Die erste Übung begreift das anschauliche Vorerzählen des Lehrers.*) Die zweite ist auf den oberen Stufen das Lesen der Geschichte, — an dessen Stelle auf den unteren Stufen, ein nochmaliges einfaches Vorerzählen nebst einem repetierenden Durchsprechen tritt. Die dritte Übung gilt dem selbständigen Wiederholen der Geschichte zu Hause; auf den unteren Stufen fällt dieselbe natürlich fort. Als vierte und letzte Übung verbleibt dann noch die (antwortweise oder erzählende — mündliche oder schriftliche) freie Reproduktion.

Die erste Lernstation: das anschauliche **Vorerzählen.** Diese Übung ist es, welche in meinen Augen über den Stand des biblischen Geschichtsunterrichts das gewichtigste Urteil spricht. An ihr muß sich zeigen, ob der Lehrer es versteht, durch seine Erzählung die Schüler in die volle Anschauung der Geschichte einzuführen. Aber nicht bloß das; sie wird auch offenbar machen, ob die Geschichte im Gemüte des Lehrers lebt und er dadurch ausgerüstet ist, sie auch dem Herzen und Gewissen der Kinder nahe zu bringen. Es ist mir unzweifelhaft, daß diese beiden Stücke — Anschauung und Erbauung — die wichtigsten und zwar die unvergleichlich wichtigsten Kennzeichen eines guten

---

*) Sprachliche, sachliche, psychologische ꝛc. Erläuterungen samt dem, was die Erbauung noch besonders erfordern mag, sind mir begrifflich mit eingeschlossen. Ob der Lehrer diese Zuthaten alle unmittelbar in seine Erzählung verwebt, oder aber teilweise bei den folgenden Übungen nachholt, — ob er ferner im erstern Falle fast ausschließlich vortragend verfährt, oder reichlich Fragen einstreut, gelte hier als eine offene Frage.

Religionsunterrichts sind. Wo es um diese Erfordernisse gut steht, da kann allerdings bei den andern Übungen möglicherweise noch etwas fehlen; allein wo die Hauptsorge wirklich besorgt ist, da wird den Schülern der Hauptsegen, d. i. die Anregung und Befruchtung des Glaubenslebens, nicht entgehen, — es sei denn durch eigene Schuld. Darum habe ich die erwähnte Schrift von Witt: „Ein Handbuch zum lebendigen Erzählen und erbaulichen Betrachten der biblischen Geschichte", mit so herzlichem Willkommen begrüßt, wie seit langem keine andere; sie ist noch in anderem als litterarischem Sinne „ein gutes Werk" und wird dem Memorierwahn vielleicht mehr Abbruch thun, als alle seitherigen Proteste und theoretische Widerlegungen zusammengenommen, — schon lediglich dadurch, daß sie die erste Übung mit dem vollen Gewichte in den Vordergrund stellt und zu ihrer Ausführung eine praktische Handleitung anbietet. (Wie weit diese Handreichung wirklich gelungen ist, und ob die Kritiker, wie herkömmlich, nicht noch anschaulicher zu erzählen verstehen, braucht uns hier noch nicht zu kümmern. Ein richtig gestelltes Problem ist, nach Liebig, wichtiger als die Lösung.) Jener Wahrheit, daß das erste Vorerzählen des Lehrers über den Stand des Religionsunterrichts das gewichtigste Urteil spricht, kommt nach meiner Auffassung eine so entscheidende Bedeutung zu, daß ich sagen möchte, an ihr wird am sichersten offenbar, ob jemand die Grundsätze gesunder Pädagogik begriffen hat, oder aber in den Irrtümern des Memorier-Materialismus befangen ist. Das Urteil eines Revisors, der an der ersten Übung achtlos vorbeigeht und zu den Leistungen des Einprägens eilt, würde man daher nicht anders taxieren können, als das eines inkompetenten Laien, — oder richtiger: doch ganz anders, denn der Memorierwahn irrt nicht bloß, sondern führt auch irre. Es steht geschrieben: „An ihren Früchten". — und nicht: an ihren Blättern — „sollt ihr sie erkennen." Wer nicht faßt, wie viel mehr das anschaulich-erbauliche Vorerzählen für die Anregung des Glaubenslebens bedeutet, als die nachfolgenden Memorier-Übungen, der weiß Hauptsache und Nebensache noch nicht zu scheiden, und wer die Hauptsache nicht als Hauptsache anerkennt und behandelt, der darf kein Recht haben, über die Nebensache mitzusprechen.*)

*) Wo haben die mancherlei großen und kleinen Irrtümer der mittelalterlichen, der griechischen und römischen Kirche ihren psychologischen Grund und Anfang? Sind etwa die fundamentalen Heilsthaten und Heilswahrheiten dort bewußt und grundsätzlich verleugnet worden, wie es im Heerlager „des modernen Zeitbewußtseins" geschieht? Keineswegs; sie werden ja noch ausdrücklich bekannt, nur nicht im rechten, vollen Lichte erkannt. Der Anfang der Verdunkelung und des Irregehens ist vielmehr so geschehen, daß man bare, pure Nebensachen und Nebensachen der

daß die Schüler über ihre Kenntnisse und ihr Verständnis sich sprachlich ausdrücken können, einmal, weil sonst eine Prüfung nicht gut möglich wäre, und sodann, weil die Sprache an allen Lehrgegenständen, also auch an der biblischen Geschichte, geübt werden soll. Da der sprachliche Zweck aber ein formeller ist, nicht zur Sache selbst gehörig, so müssen wir ihn auch gesondert aufführen. Es fragt sich nun, auf welche Weise am sichersten zu ermitteln ist, wie weit diese Ziele in einer Schule erreicht sind. — Wir denken hier selbstverständlich nicht an eine Prüfung, die der Lehrer selbst jeweilig anstellt, die den einzelnen Kindern gilt, sondern an eine Prüfung durch den Schulrevisor, welche den Stand der Schule erforschen will, wo also nicht bloß die Schüler, sondern auch das Geschick und der Fleiß des Lehrers mitgeprüft werden.

Nach meiner Ansicht würde der Revisor die sämtlichen Übungen, die bei einer Geschichte vorkommen können, ins Auge zu fassen haben. Die erste Übung begreift das anschauliche Vorerzählen des Lehrers.*) Die zweite ist auf den oberen Stufen das Lesen der Geschichte, — an dessen Stelle auf den unteren Stufen, ein nochmaliges einfaches Vorerzählen nebst einem repetierenden Durchsprechen tritt. Die dritte Übung gilt dem selbständigen Wiederholen der Geschichte zu Hause; auf den unteren Stufen fällt dieselbe natürlich fort. Als vierte und letzte Übung verbleibt dann noch die (antwortweise oder erzählende — mündliche oder schriftliche) freie Reproduktion.

Die erste Lernstation: das anschauliche **Vorerzählen.** Diese Übung ist es, welche in meinen Augen über den Stand des biblischen Geschichtsunterrichts das gewichtigste Urteil spricht. An ihr muß sich zeigen, ob der Lehrer es versteht, durch seine Erzählung die Schüler in die volle Anschauung der Geschichte einzuführen. Aber nicht bloß das; sie wird auch offenbar machen, ob die Geschichte im Gemüte des Lehrers lebt und er dadurch ausgerüstet ist, sie auch dem Herzen und Gewissen der Kinder nahe zu bringen. Es ist mir unzweifelhaft, daß diese beiden Stücke — Anschauung und Erbauung — die wichtigsten und zwar die unvergleichlich wichtigsten Kennzeichen eines guten

*) Sprachliche, sachliche, psychologische 2c. Erläuterungen samt dem, was die Erbauung noch besonders erfordern mag, sind mir begrifflich mit eingeschlossen. Ob der Lehrer diese Zuthaten alle unmittelbar in seine Erzählung verwebt, oder aber teilweise bei den folgenden Übungen nachholt, — ob er ferner im erstern Falle fast ausschließlich vortragend verfährt, oder reichlich Fragen einstreut, gelte hier als eine offene Frage.

Religionsunterrichts sind. Wo es um diese Erfordernisse gut steht, da kann allerdings bei den andern Übungen möglicherweise noch etwas fehlen; allein wo die Hauptsorge wirklich besorgt ist, da wird der [illegible] der Hauptsegen, d. i. die Anregung und Befruchtung des [illegible], nicht entgehen, — es sei denn durch eigene Schuld. [illegible] erwähnte Schrift von Witt: „Ein Handbuch zum [illegible] zählen und erbaulichen Betrachten der biblischen [illegible] so herzlichem Willkommen begrüßt, wie seit langem kein [illegible] noch in anderem als litterarischem Sinne „ein gutes Werk" [illegible] Memorierwahn vielleicht mehr Abbruch thun, als alle [illegible] und theoretische Widerlegungen zusammengenommen, — [illegible] durch, daß sie die erste Übung mit dem vollen Gewicht [illegible] grund stellt und zu ihrer Ausführung eine prakt[illegible] anbietet. (Wie weit diese Handreichung wirklich gelungen [illegible] Kritiker, wie herkömmlich, nicht noch anschaulicher [illegible] braucht uns hier noch nicht zu kümmern. Ein rich[illegible] ist, nach Liebig, wichtiger als die Lösung.) Jenes [illegible] Vorerzählen des Lehrers über den Stand des [illegible] gewichtigste Urteil spricht, kommt nach meiner [illegible] scheidende Bedeutung zu, daß ich sagen möchte, [illegible] offenbar, ob jemand die Grundsätze gesunde[illegible] hat, oder aber in den Irrtümern des Me[illegible] befangen ist. Das Urteil eines Revisors, der [illegible] vorbeigeht und zu den Leistungen des Einp[illegible] daher nicht anders taxieren können, als das eine [illegible] oder richtiger: doch ganz anders, denn der Memo[illegible] sondern führt auch irre. Es steht geschrie[illegible] — und nicht: an ihren Blättern — [illegible] nicht faßt, wie viel mehr das anschauli[illegible] Anregung des Glaubenslebens bedeutet, [illegible] Übungen, der weiß Hauptsache und Neben[illegible] der die Hauptsache nicht als Hauptsache [illegible] kein Recht haben, über die Nebensache mit[illegible]

*) Wo haben die mancherlei großen un[illegible] der griechischen und römischen Kirche ihren [illegible] Sind etwa die fundamentalen Heilsthat[illegible] grundsätzlich verleugnet worden, wie es [illegible] mus" geschieht? Keineswegs; sie wer[illegible] im rechten, vollen Lichte erkannt. Der [illegible] ist vielmehr so geschehen, daß man [illegible]

Ohne Zweifel wird dem Leser bei dieser Behauptung einfallen, daß oben das verständige Anschauen und das Einprägen der Anschauungen als gleichwertig bezeichnet wurden, als zusammengehörig wie rechtes Bein und linkes Bein, während hier jenes als überwichtige Hauptsache und dieses als Nebensache dargestellt ist. Sieht das nicht wie ein eklatanter Widerspruch aus? Allerdings, es sieht fast so aus. Bei genauerem Zusehen wird sich indessen der Knoten bald lösen.

Oben war bekanntlich von den Entwicklungsgesetzen der Intelligenz die Rede, von der didaktischen Behandlung der Wissenssachen. Handelt es sich aber von einem Gegenstande, der zugleich das Gewissen angeht, wo das Lernen erst dann zu seinem eigentlichen Ziele gelangt, wenn das Objekt auch mit dem Herzen ergriffen wird: so ist die Sachlage offenbar eine andere, und damit könnte auch wohl das Verhältnis zwischen Auffassen und Einprägen ein anderes werden. So ist es in der That. Beim Religionsunterricht muß das lebendige Anschauen zugleich ein erbauliches Betrachten sein, das Angeschaute muß auch einen Eindruck auf das Gemüt und Gewissen machen: um diesen Eindruck handelt es sich vor allem; er ist bei der Heilsunterweisung die Blüte, der erste Ansatz zur Frucht. Das nachfolgende Einprägen wird und kann in der Regel nur das Wissen befestigen, nicht den Gemütseindruck; es ist sogar möglich und leider zu oft wirklich, daß über dem Wissensmemorieren der ursprüngliche Gemütseindruck abgeschwächt wird, ja durch das Verleiden der Sache die Blüte samt der Frucht verloren geht. Es ist somit klar, daß jene scheinbar sich widersprechenden Behauptungen beide wahr sind: bei der rein intellektuellen Bildung verhält sich das Anschauen zum Einprägen genau wie ein Arm zum andern; im Religionsunterricht dagegen, wo zur Anschauung die Erbauung hinzutreten muß, ist die erste Übung, das lebendige Vorerzählen, als die überwichtige Hauptsache zu betrachten.

Unsere Betonung des anschaulich-erbaulichen Vorerzählens als einer Hauptsache gilt vornehmlich dem Memorierwahn in seiner rohesten Form

---

Nebensachen als hochwichtige, fundamentale Dinge behandelte und so den Blick von den Hauptbedingungen eines gesunden Glaubenslebens ablenkte. So fand sich die „köstliche Perle" endlich in eine Emballage von „heiligen" Einrichtungen, Kirchenpflichten, Ceremonien und Ceremönchen ꝛc. dergestalt eingewickelt, daß es schwer hielt, sie zu Gesicht zu bekommen, und es manchem sogar zweifelhaft dünken konnte, ob sie in der That noch vorhanden wäre. Da steht es vor Augen, wohin es führt, wenn der Unterschied von Hauptsachen und Nebensachen in Vergessenheit gerät. — Es soll übrigens nicht behauptet werden, daß in der evangelischen Kirche der „Schatz" von aller verhüllenden Emballage völlig frei geblieben sei.

und Art, wo er nämlich das erste Vorerzählen so nebensächlich, so mechanisch behandelt, daß von Erbauung nicht die Rede sein kann, oder aber die Memorierübungen so betont und so mechanisch betreibt, daß die etwa vorhandenen Gemütseindrücke notwendig wieder verwischt werden. Es giebt aber auch Lehrer und Schulrevisoren — und ihre Zahl dürfte nicht klein sein, — welche mit dem Memorier-Materialismus völlig gebrochen zu haben meinen, und nichtsdestoweniger bedeutende Überreste jenes Irrtums mit sich herumschleppen, namentlich bei den Memorierübungen, bei der Behandlung des didaktischen Lernmaterials (des Katechismus, der Lieder u. s. w.) und beim Lehrgange. Es geht ihnen genau wie jenem Mann, der seinem Hauskobold entfliehen wollte, aber den Quälgeist immer noch im Hausrat mit sich führte. Um mit dem Memorierwahn eine gründliche Auskehr zu halten, wird es daher dienlich sein, die Sachlage noch etwas tiefer zu betrachten. Sollte es dabei dem Leser im ersten Augenblick so scheinen, als ob wir uns in neue Widersprüche verwickelten, so wolle er sich durch den Schein nicht irre machen lassen: wir werden bald aus allem Dunkel in helles Licht hinauskommen.

Es wurde vorhin bewiesen, daß beim christlichen Heilsunterrichte die erste Lernstation, nämlich das verständige Auffassen samt dem erbaulichen Betrachten, die übergewichtige Hauptsache sei.

Es steht ferner fest, daß bei reinen Wissenssachen Anschauen und Memorieren, oder Verstehen und Einprägen, sich zu einander verhalten wie zwei Hälften, die nur in ihrer Vereinigung ein Ganzes ausmachen.

Jetzt behaupte ich zum dritten, daß dieser letztere Satz im tieferen Grunde auch für die Heilsunterweisung wahr ist und — daß dennoch der erste Satz (in der Wirklichkeit) ebenfalls wahr bleibt. — Um dies nachzuweisen, müssen wir eine psychologische Thatsache herbeiziehen.

Was man bei Kenntnissen „einprägen" oder „memorieren" nennt, kommt seinem Wesen nach bei der Ausbildung aller andern Seelenthätigkeiten vor, ebenso bei der Ausbildung der leiblichen Kräfte. Bei Fertigkeiten nennen wir es „üben", bei der Willens- und Charakterbildung „gewöhnen", bei der Gefühls- und Gemütsbildung fehlt ein besonderer Name, nicht aber die Sache, wie sich von selbst versteht. Das Wesentliche nun, was in allen diesen scheinbar verschiedenen Begriffen steckt und sie zu einer Kategorie verbindet, ist das Wiederholen, das Wiederholen irgend einer psychischen oder physischen Aktion. „Memorieren" heißt weiter nichts, als eine bereits gebildete Vorstellung von neuem erzeugen, von neuem ins Bewußtsein

Ohne Zweifel wird dem Leser bei dieser Behauptung einfallen, daß oben das verständige Anschauen und das Einprägen der Anschauungen als gleichwertig bezeichnet wurden, als zusammengehörig wie rechtes Bein und linkes Bein, während hier jenes als überwichtige Hauptsache und dieses als Nebensache dargestellt ist. Sieht das nicht wie ein eklatanter Widerspruch aus? Allerdings, es sieht fast so aus. Bei genauerem Zusehen wird sich indessen der Knoten bald lösen.

Oben war bekanntlich von den Entwicklungsgesetzen der Intelligenz die Rede, von der didaktischen Behandlung der Wissenssachen. Handelt es sich aber von einem Gegenstande, der zugleich das Gewissen angeht, wo das Lernen erst dann zu seinem eigentlichen Ziele gelangt, wenn das Objekt auch mit dem Herzen ergriffen wird: so ist die Sachlage offenbar eine andere, und damit könnte auch wohl das Verhältnis zwischen Auffassen und Einprägen ein anderes werden. So ist es in der That. Beim Religionsunterricht muß das lebendige Anschauen zugleich ein erbauliches Betrachten sein, das Angeschaute muß auch einen Eindruck auf das Gemüt und Gewissen machen: um diesen Eindruck handelt es sich vor allem; er ist bei der Heilsunterweisung die Blüte, der erste Ansatz zur Frucht. Das nachfolgende Einprägen wird und kann in der Regel nur das Wissen befestigen, nicht den Gemütseindruck; es ist sogar möglich und leider zu oft wirklich, daß über dem Wissensmemorieren der ursprüngliche Gemütseindruck abgeschwächt wird, ja durch das Verleiden der Sache die Blüte samt der Frucht verloren geht. Es ist somit klar, daß jene scheinbar sich widersprechenden Behauptungen beide wahr sind: bei der rein intellektuellen Bildung verhält sich das Anschauen zum Einprägen genau wie ein Arm zum andern; im Religionsunterricht dagegen, wo zur Anschauung die Erbauung hinzutreten muß, ist die erste Übung, das lebendige Vorerzählen, als die überwichtige Hauptsache zu betrachten.

Unsere Betonung des anschaulich-erbaulichen Vorerzählens als einer Hauptsache gilt vornehmlich dem Memorierwahn in seiner rohesten Form

---

Nebensachen als hochwichtige, fundamentale Dinge behandelte und so den Blick von den Hauptbedingungen eines gesunden Glaubenslebens ablenkte. So fand sich die „köstliche Perle“ endlich in eine Emballage von „heiligen“ Einrichtungen, Kirchenpflichten, Ceremonien und Ceremönchen ꝛc. dergestalt eingewickelt, daß es schwer hielt, sie zu Gesicht zu bekommen, und es manchem sogar zweifelhaft dünken konnte, ob sie in der That noch vorhanden wäre. Da steht es vor Augen, wohin es führt, wenn der Unterschied von Hauptsachen und Nebensachen in Vergessenheit gerät. — Es soll übrigens nicht behauptet werden, daß in der evangelischen Kirche der „Schatz“ von aller verhüllenden Emballage völlig frei geblieben sei.

und Art, wo er nämlich das erste Vorerzählen so nebensächlich, so mechanisch behandelt, daß von Erbauung nicht die Rede sein kann, oder aber die Memorierübungen so betont und so mechanisch betreibt, daß die etwa vorhandenen Gemütseindrücke notwendig wieder verwischt werden. Es giebt aber auch Lehrer und Schulrevisoren — und ihre Zahl dürfte nicht klein sein, — welche mit dem Memorier-Materialismus völlig gebrochen zu haben meinen, und nichtsdestoweniger bedeutende Überreste jenes Irrtums mit sich herumschleppen, namentlich bei den Memorierübungen, bei der Behandlung des didaktischen Lernmaterials (des Katechismus, der Lieder u. s. w.) und beim Lehrgange. Es geht ihnen genau wie jenem Mann, der seinem Hauskobold entfliehen wollte, aber den Quälgeist immer noch im Hausrat mit sich führte. Um mit dem Memorierwahn eine gründliche Auskehr zu halten, wird es daher dienlich sein, die Sachlage noch etwas tiefer zu betrachten. Sollte es dabei dem Leser im ersten Augenblick so scheinen, als ob wir uns in neue Widersprüche verwickelten, so wolle er sich durch den Schein nicht irre machen lassen: wir werden bald aus allem Dunkel in helles Licht hinauskommen.

Es wurde vorhin bewiesen, daß beim christlichen Heilsunterrichte die erste Lernstation, nämlich das verständige Auffassen samt dem erbaulichen Betrachten, die übergewichtige Hauptsache sei.

Es steht ferner fest, daß bei reinen Wissenssachen Anschauen und Memorieren, oder Verstehen und Einprägen, sich zu einander verhalten wie zwei Hälften, die nur in ihrer Vereinigung ein Ganzes ausmachen.

Jetzt behaupte ich zum dritten, daß dieser letztere Satz im tieferen Grunde auch für die Heilsunterweisung wahr ist und — daß dennoch der erste Satz (in der Wirklichkeit) ebenfalls wahr bleibt. — Um dies nachzuweisen, müssen wir eine psychologische Thatsache herbeiziehen.

Was man bei Kenntnissen „einprägen" oder „memorieren" nennt, kommt seinem Wesen nach bei der Ausbildung aller andern Seelenthätigkeiten vor, ebenso bei der Ausbildung der leiblichen Kräfte. Bei Fertigkeiten nennen wir es „üben", bei der Willens- und Charakterbildung „gewöhnen", bei der Gefühls- und Gemütsbildung fehlt ein besonderer Name, nicht aber die Sache, wie sich von selbst versteht. Das Wesentliche nun, was in allen diesen scheinbar verschiedenen Begriffen steckt und sie zu einer Kategorie verbindet, ist das Wiederholen, das Wiederholen irgend einer psychischen oder physischen Aktion. „Memorieren" heißt weiter nichts, als eine bereits gebildete Vorstellung von neuem erzeugen, von neuem ins Bewußtsein

stellen; „üben“ heißt, irgend eine psychische oder physische Thätigkeit noch einmal vollziehen; „gewöhnen“ heißt, einen Willensakt, z. B. einen Entschluß 2c., wiederholt hervorrufen. Bekanntlich wenden wir das Wort „Gewöhnung“ auch auf die äußere That an, selbst wenn sie teilweise „wider Willen“ geschehen soll. Wenn sie indessen wirklich geschieht, so geschieht sie auch teilweise „mit Willen“, mag dieser Willensteil nun in der Furcht, oder im Gehorsam, oder wo immer seinen Grund haben. Überdies erzeugt das Wiederholen eines äußern Werkes doch nur dann ein Gewöhnen, wenn der beteiligte Willensteil so erstarkt, daß er über die entgegenstehenden Willensregungen die Übermacht bekommt und dann sog. „freier“ Wille ist und heißt. Das Dunkle, Verwirrte und Vexierliche, was einem bei den gewöhnlichen und selbst bei wissenschaftlichen Verhandlungen über den Willen leider noch immer entgegentritt, liegt lediglich darin, daß man gewöhnt ist, nach der Vorstellungs- und Sprechweise der alten Psychologie von einem menschlichen Willen zu reden (wie man auch irrtümlich von einem Verstande, einer Urteilskraft 2c. redet), während der Mensch doch so zu sagen so viele Willen besitzt, als er Vorstellungen und Gefühle in seiner Seele hat. Die Verbindung dieser unzähligen verschiedenen Willensregungen zu einem einheitlichen, zu einem guten einheitlichen und wahrhaft „freien“ Wollen kann nur das Resultat der Erlösung, Erziehung und Heiligung sein. — Für das Wiederholen der Gemütsaktionen, der Gefühle, fehlt nun, wie bemerkt, ein besonderer Ausdruck; die Sache selbst ist aber da und allbekannt. (Dieses Fehlen des Namens kann übrigens nicht ganz bedeutungslos sein; es deutet unverkennbar auf irgend einen Mangel im Verständnis der Sache hin.) Gefühlseindrücke und Gewissensregungen werden nur dadurch fest, entschieden, zu dauernd wirksamen Seelenkräften, die den Willen bestimmen und den Charakter konstituieren helfen, wenn sie wiederholt erzeugt, wenn sie repetiert werden. Darauf beruht für das religiöse Leben die Berechtigung und hohe Bedeutung der regelmäßigen Wiederkehr der Hausandachten, der Morgen-, Abend- und Tischgebete, der kirchlichen Gottesdienste, der Bibelbesprechungen 2c. Beim Religionsunterrichte müssen daher nicht bloß die gewonnenen Vorstellungen (die Anschauungen, Begriffe, Urteile und Schlüsse) memoriert, d. i. repetiert, werden, sondern auch die erbaulichen Gemütseindrücke, die einzelnen Gefühle wie die Gesamtstimmungen, und die sittlichen und religiösen Entschlüsse. — Wenden wir nun diese psychologische Erkenntnis auf unsere didaktische Frage an, so liegt die Antwort sehr einfach. Das lebendige Anschauen nebst dem erbaulichen Betrachten ist das eine, der eine Arm; soll nun der andere Arm, das Memorieren, auch recht und ganz da

sein, so muß das Repetieren beide Stücke, die Vorstellungen und die Herzenseindrücke, umfassen, beide müssen wiederholt werden. Ich hatte also völlig recht, oben zu behaupten: auch beim Religionsunterrichte soll die erste Lernübung (in ihrem Vollsinn, nämlich als lebendige Anschauung und erbauliche Betrachtung) zu dem nachfolgenden Einprägen (in seinem Vollsinn, als Befestigung der Erkenntnis wie der Gefühlseindrücke) sich verhalten — wie der rechte Arm zum linken Arme, wie die Ernährung zur Assimilation, wie die Verdauung zur Atmung, kurz, wie zwei Hälften, die erst in ihrer Vereinigung das rechte Ganze geben. Gedenken wir aber daran, wie die Einprägung des Lehrmaterials (der Geschichten, Lieder, Sprüche 2c.) gewöhnlich geschieht, wie sie nämlich ein Memorieren des Wissensstoffes ist und schier kaum daran gedacht wird, daß auch die erbauliche Wirkung desselben einer Befestigung bedarf; bedenken wir ferner, daß bei der gangbaren Manier (und bei den gangbaren übermäßigen Anforderungen!) das Einprägen auch nicht anders sein kann, solange hier nicht der Karren vollständig umgedreht wird; und bekennen wir endlich, daß die gesamte Schul- und theologische Sprache unter „memorieren" und „repetieren" nur die Einprägung des Wissensmaterials versteht und niemals die Erneuerung der Erbauungswirkung mit einbegreift: so wird jeder erkennen, wie ich, am' diesem Sinn und Sprachgebrauch verständlich zu werden, gleichfalls sagen konnte und mußte, daß das erste lebendige Vorerzählen, sofern es auch ein erbauliches ist, so gewiß die Hauptsache sei, als die Frucht Frucht ist, und daß jenes gangbare einseitige Repetieren so gewiß Nebensache sei, als die Blätter Blätter sind. So ist denn, wie ich meine, auch der obige dritte Satz als wahr erwiesen.

Was das Verkennen und Vernachlässigen dieser Wahrheit zur Folge hat, läßt sich insbesondere an dem landläufigen Katechismusunterricht sehen. Warum ist dieser Unterricht — zumal da, wo ein voluminöses Lehrbuch (vielleicht noch obendrein mit umständlichen Diktaten begleitet), katechetisch durchgeackert und memoriert wird, — durchweg so unfruchtbar, so unsäglich geistlähmend, ein Lernen zum schleunigsten Vergessen? Warum anders als deshalb, weil man schon beim ersten Durchnehmen einer Lektion so viel mit Worterklärungen, Begriffsunterscheidungen u. dergl. logischen Operationen zu thun hat, daß die Hauptsache, die erbauliche Betrachtung, notwendig zu kurz kommt; und sodann deshalb, weil das wörtliche Einprägen des abstrakten Inhalts so unendliche Mühe macht, daß an die Hauptsache, die Einprägung der Gemütseindrücke wiederum nicht gedacht werden kann, wenn man auch daran denken wollte; und so in Summa das gesamte Lernen so öde und ungeistlich wird, daß — um das Ding

beim rechten Namen zu nennen — „der Spiritus zum Teufel geht“ und nur „das Phlegma“ mit seinen Zugaben von Widerwillen ꝛc. „übrig bleibt“. Das ist hundert- und tausendmal erfahren und gesagt worden, aber es bleibt halt alles beim alten.

Wie die oben erwiesenen Wahrheiten weiter auf die didaktische Praxis sich anwenden lassen, z. B. auf die Einführung in den herrlichen Schatz der Kirchenlieder, der Psalmen, kurz, auf die Gewöhnung zu einem vertrauten Umgange mit den religiösen Klassikern Israels und der Christenheit, dürfen wir hier nicht ausführlich verfolgen. Nur ein paar Anwendungen, die mehr oder weniger mit der ersten Lernstation in Verbindung stehen, will ich noch hervorheben.

Die erste Anwendung betrifft den Lehrgang der biblischen Geschichte, den Lehrgang innerhalb jedes Jahres und für die gesamte Schulzeit. — Es wurde vorhin darauf hingewiesen, wie zu der Gemüts- und Charakterbildung wesentlich auch die Gefühle und Stimmungen mitwirken müssen. Bekanntlich ist dies ein schwankendes und unbeständiges Baumaterial; aber es läßt sich festigen, und wenn es fest geworden, so bildet es die eigentliche Triebkraft des Lebens. Mit einem momentanen Rühren und Aufregen der Gefühle, und wären es die reinsten und heiligsten, und mit momentanen Aufstrebungen und Entschlüssen, und wären sie noch so energisch, kann es daher nicht gethan sein: soll etwas Bestandhaltendes, den Charakter Bildendes daraus werden, so bedürfen sie der Kräftigung durch eine häufige und vor allem durch eine regelmäßige Wiederholung. Hieraus erklärt sich auch die hohe Bedeutung des ältesten, von der höchsten Autorität herstammenden Memorier-Regulativs, des „Gedenke des Sabbathtages, daß du ihn heiligest“. Diese großartige pädagogische Institution, die nur in der Familie ein gleichwertiges Seitenstück hat, fußt eben auf jener psychologischen Thatsache (der Unbeständigkeit menschlicher Gefühle und Entschlüsse) und der daraus hergeleiteten pädagogischen Regel (häufige und regelmäßige Erneuerung). So erklärt sich weiter der tiefe Sinn jener andern alttestamentlichen Satzungen zur Erziehung des Volks, der hohen Feste, wodurch ein jährliches Gedächtnis der großen Thaten Gottes gestiftet werden sollte. Die altchristliche Kirche ist diesen unfehlbaren Fingerzeigen gefolgt und hat ebenfalls eine jährliche Erinnerung an die großen Erlösungsgeschichten angeordnet, die hohen Marksteine des Kirchenjahres, natürlich nicht bloß zum Memorieren der äußern Geschichtsvorgänge, sondern vor allem zur Erneuerung ihres Eindrucks auf Herz und Gemüt. Von diesen Hauptstiftungen geleitet und dem Beispiele der alttestamentlichen Schriftgelehrten weiter folgend, hat dann die Kirche jedem Sonn- und andern Gedenktage

eine biblische Erbauungslektion, die sog. Perikopen, zugewiesen. Diese Einrichtung war ein gutes, ein großes und zeitgemäßes Werk: gut, weil auf richtiger psychologischer und pädagogischer Anschauung ruhend; groß, nach dem praktischen Blick, der das Ganze ins Auge faßte und subjektives Belieben hier abwies; zeitgemäß, weil damals, wo weder jede Familie eine Bibel, noch die Kirche ein geordnetes Schulwesen besitzen konnte, die notwendigste Bekanntschaft mit biblischer Geschichte und Lehre durch die öffentlichen Gottesdienste vermittelt werden mußte. Daß dieser altkirchliche Jahres-Lehrgang auch im Jahrhundert der Reformation und selbst noch weit darüber hinaus zeitgemäß war, und solange zeitgemäß blieb, als es an der erforderlichen Zahl von Bibeln und Schulen fehlte, ist klar. Nachdem aber, dank der Erfindung der Buchdruckerkunst, diese beschränkenden Umstände immer mehr wichen, — als die Bibelgesellschaften ihr Werk begannen, als jedes Dorf seine Schule und jedes Kind sein biblisches Lesebuch haben konnte: da ist auch von Männern mit reichs-pädagogischem Blick je und je darauf hingewiesen worden, daß der alte knappe Lehrgang aus dem Neuen Testament jetzt für Schule und Haus zu einem Lehrgange durch die ganze Bibel erweitert und, sobald derselbe in Übung sei, dann der kirchliche Lesegang mit diesem in Einklang gebracht werden müsse. Der alte Rektor am Johanneum in Hamburg hat weiland mit seinen weltbekannten zweimal 52 Historien den Anfang gemacht; andere sind auf dieser Bahn weitergegangen, bis endlich Zahn neben seinen dreimal 52 Historien für die Schule auch in seinem „Bibelkalender" einen Lesegang (von sechsmal 52 Lektionen) für das Haus aufstellte, welcher jenen für die Schulen mit einschließt. Von der Kirche ist dieser große Fortschritt nicht ausgegangen; sie hat ihn zwar geschehen lassen, teilweise auch — soweit er die Schule betrifft — acceptiert: aber nun steht die Bewegung auch still. Wohin sie sachgemäß kommen müßte, scheint mir auf der Hand zu liegen: erstlich müßte ein allgemeiner Haus-Lesegang durch die biblische Geschichte bestellt werden; sodann daraus ein Auszug als Schul-Lehrgang, der mit jenem von Woche zu Woche Schritt hielte; und endlich hieraus ein Auszug als sonntäglicher Kirchen-Lehrgang, der mit jenen beiden parallel ginge. So gewiß diese Einrichtung sachgemäß heißen dürfte, so nicht minder auch zeitgemäß, d. i. den Wohlthaten gemäß und geziemlich, welche Gott in der Buchdruckerkunst, in den Bibelgesellschaften und in dem geordneten Schulwesen der dermaligen Christenheit geschenkt hat. So wären Haus, Schule und Kirche in ihren Lehr- und Erbauungsgängen in einem Gleise, und wären auf diese Weise inniger verbunden, als irgend eine Staatsmaßregel sie zu verbinden vermöchte. Wenn nun die alte Kirche

für ihre Zeit wußte und that, was sach- und zeitgemäß war, warum sollte das die dermalige Kirche nicht auch thun können? Aber seit der Reformation, wo die Einsicht für die Bedürfnisse und Rechte der Einzelpersönlichkeit mächtig geklärt wurde, scheint der Blick für die Pädagogik im großen Stil sich verdunkelt zu haben — bei den Schulmännern nicht minder als bei den Männern der Kirche. Beide haben sonst mancherlei miteinander zu rechten und zu richten, aber hier wetteifern sie im vergessen der Altersweisheit, — nur aus verschiedenen Gründen und auf verschiedenen Wegen. Die Kirche beharrt zwar standhaft bei ihren alten Perikopen, allein sie vermag nicht zu sehen, daß dieser einst allerdings sach- und zeitgemäße Lehrgang jetzt, den reicheren Lehrmitteln gegenüber, zum Anachronismus und, der ganzen biblischen Reichsgeschichte gegenüber, zum Stückwerk geworden ist. Wie will die kirchliche Apologetik das Alte Testament wirksam vertreten, wenn das kirchliche Bekenntnis im Lehrgange dasselbe verleugnet? — Die Schule war vor etlichen Jahrzehnten auf gutem Wege, den an das Kirchenjahr sich anschließenden konzentrisch sich erweiternden Jahreskursen immer mehr Eingang zu gewähren. Wäre dieser gut eingeleitete Fortschritt durchgedrungen, so würde auch die Erkenntnis sich immer mehr befestigt haben, warum eine solche regelmäßige Wiederkehr der geschichtlichen Lehrstücke das Rechte sei, — die Erkenntnis nämlich, daß vornehmlich die erbaulichen Zwecke dies erfordern, und daß die erbaulichen Zwecke die Hauptsache sind. Mit dieser Einsicht würde aber auch dem Memorier-Materialismus der Weg verlegt worden sein, wie jeder leicht einsieht; denn wo die Erbauung ihr Recht findet, da hört das Recht des unsinnigen übermäßigen Memorierenlassens auf. Allein dem katechisationssüchtigen Formalismus wollten damals die einjährigen Kurse nicht gefallen; bei einem solchen Lehrgange wußte er seine umständlichen Besprechungen nicht zu bewältigen: er bedurfte wenigstens zweijähriger Kurse. Der mittlerweile in Flor gekommene Memorier-Materialismus stimmt ihm gegen die Jahreskurse entschieden bei, denn er weiß sonst seine Memorierpensa nicht zu bewältigen. So sind also die Kirche, soweit sie den reichspädagogischen Blick verloren hat, und die Schule, soweit sie dem Memorierschwindel verfallen oder von der Katechisiersucht nicht losgekommen ist, trotz aller sonstigen Differenzen doch darin einig, daß es zu einem biblischen Lehrgange nicht kommen soll, welcher Hauptsache Hauptsache sein läßt, und wobei Haus, Schule und Kirche Hand in Hand gehen. Die Schule, welche an dieser Hemmung die meiste Schuld trägt, weil sie mit dem ihr anvertrauten Pfunde besserer Einsicht nicht fleißiger gewuchert hat, mag nun auch die gerechte Strafe leiden:

einmal neben ihrem reichsgeschichtlichen Lehrgange zugleich den diesen Gang durchkreuzenden anachronistischen Perikopengang sich gefallen lassen, und überdies das aufgedrungene unsanfte Joch des Memorier-Materialismus tragen. Erst wenn sie sich darauf besinnt, daß nach urkirchlichem wie nach psychologischem Rechte beim Religionsunterrichte die Erbauung die Hauptsache ist, und sodann durch einhelliges Zeugnis für diese Wahrheit auch die Kirche zum Besinnen und Fortschreiten zu nötigen sucht: erst dann wird sie von allen ungeistlichen Frondiensten frei werden, — eher nicht.

Das wäre die Anwendung der oben bewiesenen psychologisch-pädagogischen Grundwahrheiten auf den Lehrgang. Die weitere Konsequenz dieser Anwendung stößt aber mit dem Memorier-Materialismus auch in einem besonderen Punkte seines Lehrverfahrens wieder kollidierend zusammen.

Der Memorier-Materialismus, welchem das Einprägen der Geschichten die Hauptsache ist, wird in Konsequenz dieses seines Hauptziels den Gesamtlehrgang (durch alle Stufen) durchweg so aufbauen, daß er auf der Unterstufe eine kleine Zahl von Geschichten fest einprägt, dann auf jeder folgenden Stufe neue auswählt und nun diese ebenfalls einprägt, während die früher durchgenommenen nicht wieder vorkommen, es sei denn, um sie gedächtnismäßig zu repetieren, oder um zu prüfen, ob sie noch „sitzen". — Der Gesamtlehrgang mit konzentrisch sich erweiternden einjährigen Kursen dagegen betrachtet auf keiner Stufe die bereits durchgenommenen Geschichten als abgemacht, auch nicht die, welche ziemlich genau gelernt worden sind. Hier tritt also der Unterschied beider Lehrgänge auch im Lehrverfahren als eine klaffende Differenz hervor. Diese Differenz, welche darauf beruht, ob die Erbauung oder das Einprägen die Hauptsache sei, müssen wir daher noch etwas genauer betrachten. — Ist der Eindruck auf Gemüt und Gewissen die Hauptsache, und ist ferner für diese Hauptsache am besten gesorgt, wenn dieser Eindruck durch regelmäßige Wiederkehr gekräftigt wird, so folgt daraus, daß der Gesamtlehrgang aus konzentrisch sich erweiternden Jahreskursen sich aufbauen, also die früher durchgenommenen (wichtigeren) Geschichten auf jeder folgenden Stufe wieder aufnehmen muß, — aber wohlgemerkt, nicht zunächst um des Wissens, sondern um der Gewissenseindrücke willen; denn die Sicherstellung des Wissens (für den Schulrevisor!) ließe sich auf dem Wege des Memorier-Materialismus vielleicht noch besser bewerkstelligen. (Für den Lebensgebrauch soll auch auf unserem Wege das Wissen nicht zu kurz kommen.) Man könnte nun das Bedenken erheben wollen, daß auf diese Weise in der

Oberklasse die Zahl der jährlich durchzunehmenden Geschichten *zu groß* werden würde. Darauf ist zu erwidern, daß nicht jede vorerzählte Geschichte auch fest eingeprägt werden soll, sondern, wie oben bereits erwähnt, die sämtlichen Geschichten je nach der zu erstrebenden Wissensqualität in drei Serien geteilt sind. Auf der Oberstufe z. B. werden die angesetzten Geschichten zwar (nach und nach) *alle vorerzählt*, aber *nicht alle nach den vier Lernübungen* durchgenommen. In derselben Weise wird auf den unteren Stufen verfahren, jedoch mit dem bedeutenden Unterschiede, daß auch die genauer zu lernenden Geschichten nicht so eingeprägt werden, als ob sie nie wieder vorkommen würden; sie kommen eben jährlich wieder vor und sollen sich dadurch *allmählich* fester einprägen. Auf der Oberstufe fallen allerdings auch Geschichten aus, in dem einen Jahre diese, in dem folgenden andere, — nicht aber deshalb, weil sie als abgemacht betrachtet werden, sondern um *neue* vorzuführen und dadurch den geschichtlichen Gesichtskreis der Kinder zu vervollständigen; die *wichtigeren* Geschichten dagegen bleiben in allen Jahreskursen *ständig*. Es ergiebt sich also, daß auf diese Weise das Quantum der Wochenarbeit nicht größer, sondern *mäßiger* ist, als das des Memorier-Materialismus. Auch muß in die Augen fallen, wie dieser Weg insbesondere für die *einklassige* Schule sich empfiehlt, da hier der Lehrer keine Zeit hat, mit den untern Stufen so viele gesonderte Memorierübungen vorzunehmen, wie der Memorier-Materialismus verlangt, sondern darauf rechnen muß, daß die Kleineren durch das Mitzuhören *allmählich* mit den Geschichten vertraut werden. — (Nach der Erledigung des vorstehenden Bedenkens können wir nun den unterbrochenen Gedankengang stracks weiter verfolgen.) Bei unserm Lehrgange wird, wie gesagt, keine wichtige Geschichte, die früher vorgekommen ist, als abgemacht betrachtet; im Gegenteil, auf jeder höheren Stufe gilt es zu zeigen, daß sie dem höheren Standpunkte der Bildung und der Altersreife *auch höhere und tiefere Gesichtspunkte der erbaulichen Betrachtung* bietet, daß Gottes Wort eben nicht Menschenwort, sondern *unerschöpflich* ist, und der Eindruck seiner Größe mit der Bildung des Betrachtenden stetig *wächst*, nicht abnimmt. Wird der schlichte Erbauungseindruck, welchen das Kind auf den untern Stufen von einer Geschichte empfangen hat, oben nicht gekräftigt, nämlich so gekräftigt, daß die *Achtung* vor dem Worte Gottes wächst, so kann das Endergebnis in der Regel nur Gleichgültigkeit, wenn nicht gar Geringschätzung sein. Manche Lehrer, welche dem vollständig zustimmen, daß die auf den untern Stufen vorgekommenen Geschichten oben eingehender und tiefer behandelt werden sollen, meinen nun aber, daß dies dann nicht in der Form des Vorerzählens, sondern in der einer *Katechisation* geschehen müsse. Sie

denken, die Geschichte sei zu bekannt, als daß das Vorerzählen die Kinder genugsam fesseln könne; da sie aber doch wieder nicht in dem Grade bekannt sei, um sofort eine eingehende Besprechung zuzulassen, so müsse vorher die eine oder andere Memorierübung damit vorgenommen werden. Man kann dieses Verfahren als eine Manier neben der des Vorerzählens, als Abwechslung und Ausnahme, gelten lassen; allein als Regel möchte ich es nicht empfehlen. Fürs erste glaube ich nicht, daß eine echte Katechisation so erbaulich sein, so ans Herz greifen kann, wie eine lebendige anschauliche und natürlich mit Fragen untermischte Erzählung. Zum andern: die vorzunehmenden Einprägungsübungen (etwa häusliches Lesen und Reproduktion in der Schule) werden, wenn sie unter dem Eindrucke einer voraufgegangenen erbaulichen Betrachtung stehen, interessanter, leichter und fruchtbarer sein, als wenn dieser Eindruck fehlt. Zum dritten wird die Katechisation, wenn sie wirklich erbaulich sein will, unwillkürlich mehr oder weniger den Charakter eines mit Fragen durchwebten erzählenden Vortrages annehmen, wobei dann nicht abzusehen ist, warum er erst durch Einprägungsübungen vorbereitet werden soll. (Vgl. das Heinesche Lehrbeispiel im 1. Teil.) Den Hauptgrund für das Vorerzählen auch in diesen Fällen liefert mir aber das Princip selbst, welches allen meinen Empfehlungen des freien Erzählens zu Grunde liegt: daß nämlich lebendige Anschauung und reges Interesse formell die wesentlichsten Bedingungen gesunder Erbauung sind. Steht einmal fest, daß die auf den untern Stufen vorgekommenen Geschichten, wenn sie oben wieder auftreten, auch mit ihrem vollen Charakter, als „Unterweisung zum seligen Leben“ auftreten sollen: so ist mir auch nicht zweifelhaft, daß sie in der Regel nicht zuerst in Memorierübungen, gleichsam mit der Rückseite sich präsentieren dürfen, sondern ihr volles, ewig junges Angesicht zeigen, d. i. von vornherein wie neue Geschichten vom Lehrer erzählt werden müssen. Diese Aufgabe, eine bekannte Geschichte „wie neu“ zu erzählen, mag manchem sehr schwer dünken; ich habe auch keinen Grund, sie für eine leichte auszugeben. Von meinem Standpunkte betrachtet, d. h. von der Anschauung ausgehend, daß der biblische Geschichtsunterricht nicht eine Art, sondern der Religionsunterricht (für die Unmündigen) ist, und daß derselbe, wenn er nicht mit deutlicher Stimme zu den Herzen und Gewissen spricht, ein tönend Erz und eine klingende Schelle ist, — von diesem Standpunkte betrachtet, muß die christliche Heilsunterweisung in wesentlichen Stücken eine ganz andere Gestalt annehmen, als sie bisher durchweg hatte. Namentlich werden die Anforderungen an den Charakter, das Wissen und das Lehrgeschick der Lehrer bedeutend sich steigern. Die Manier, wonach das Buch auf dem

Katheder steht und der Lehrer nur den Handlanger spielt, oder in anderer Weise zweiten und dritten Personen Memorierknechtsdienste thut, ist gänzlich nicht mehr haltbar. Ebenso unhaltbar aber auch die blasierte Art, welche mit dem magern Seminarerwerb auszukommen meint und ein Weiterstudium in der heiligen Schrift, privatim und durch gemeinsame Besprechung, als das Überflüssigste von allem Überflüssigen betrachtet. Daß die Schulpraktikanten dieser Sorte, wie auch diejenigen, welche bei den Frondiensten des Memorier-Materialismus sich behaglich fühlen, der obigen Forderung gegenüber — die bekannten Geschichten stets „wie neu" zu erzählen — sich ratlos und kreuzlahm finden werden, ist erklärlich; es sollte mich sogar nicht wundern, wenn sie nicht einmal verständen, wovon hier die Rede ist.

Schließlich sei noch eine dritte Anwendung der betonten Grundwahrheiten hervorgehoben. Sie bezieht sich zwar nur teilweise auf die erste Lernstation, wird aber am besten doch hier, beim Übergang zu den folgenden Lernübnngen, ihren Platz finden.

Weil beim Religionsunterricht die Anfassung des Herzens der wichtigste Gesichtspunkt ist, so müssen auch die erforderlichen Einprägungsübungen der bibl. Geschichte (ebenso der Lieder, Sprüche, Psalmen 2c.) thunlichst so gehandhabt werden, daß eine sinnige Stimmung in der Schule herrschen und der erbauliche Charakter des Lehrstoffes sich geltend machen kann. Da indessen nicht ein solches Lernen empfohlen werden soll, wobei nichts Ordentliches gelernt wird, so muß ich wohl hinzufügen, daß mir sehr wohl bekannt ist, wie schwer es hält, hier beiden Zwecken gleichmäßig gerecht zu werden. Wer es mit beiden ernst meint, erfährt nur zu häufig jenen schmerzlichen Konflikt, der in unserem gebrechlichen Zustande mit der Lehrarbeit nicht minder wie mit jeder andern Arbeit verbunden ist, — jene „Dornen und Disteln" allerlei Art, von denen P. Gerhardt tröstend singt: „Herz, freu dich, du sollst werden vom Elend dieser Erden und von der Sündenarbeit frei." Es ist mir aber auch bekannt, wie bei der bezeichneten Lernarbeit das sorgsame Überlegen mancherlei Mittel, Handgriffe, Manieren 2c. finden kann, durch deren Hülfe viele jener Konflikte sich ziemlich ausgleichen lassen. Ein Aufsatz, der dieses Thema gut behandelte und die möglichen Hülfsmittel gesammelt vorführte, würde ohne Zweifel ein verdienstliches Werk sein.*) Es sei hier genug,

*) Ein Beitrag ist indessen schon geliefert worden, — ich meine das „Enchiridion der biblischen Geschichte". Einer der Hauptgesichtspunkte bei der Bearbeitung dieses Lehrhülfsmittels bestand eben darin, das Lesen, Einprägen und antwortweise Wiedererzählen der Geschichten so zu regeln, daß ihre Heilsabsichten nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern vielmehr unterstützt werden. Diese Unterstützung geschieht auf

auf das Problem nochmals hingewiesen zu haben. — Nur möchte ich bei dieser Gelegenheit auch einen bekannten guten Rat wieder in Erinnerung bringen. Er betrifft speciell die sog. religiösen Memorierstoffe: die Lieder, Sprüche ꝛc. und zwar die erbauliche Ergänzung, welche das Einprägen derselben bedarf und teilweise an der biblischen Geschichte finden kann. Mag dieses Einprägen so würdig und sinnig geschehen, wie es möglich ist, so würde an der erbaulichen Behandlung dieser Stücke doch etwas Wesentliches fehlen, wenn dieselben nicht auch beim Vorerzählen und Besprechen der Geschichten häufig zu Worte kämen. Alles wörtlich Memorierte abstrakten Inhalts ist stets der Gefahr ausgesetzt, im Gedächtnis zu erstarren und so aus dem lebendigen Gedankenverkehr ausgeschieden zu werden. Dem muß man mit Fleiß vorzubeugen suchen. Eine frische Citation à propos hilft aber dazu mehr, als eine wiederholte umständliche Besprechung ex professo. Beim Vorerzählen, Lesen und Reproduzieren der Geschichten muß daher der Lehrer an passenden Stellen stets ein einschlagendes Wort aus den gelernten Liedern, Psalmen ꝛc. zur Hand haben, aber nicht bloß stück- oder andeutungsweise, sondern rund

---

dreifache Weise: erstlich dadurch, daß die Fragen, indem sie den äußern geschichtlichen Verlauf zergliedern, auch zugleich auf die sittlichen und religiösen Motive der handelnden Personen und auf die Folgen der so oder so gearteten Gesinnungen und vor allem auf den Leiter aller menschlichen Geschicke und Geschichte den Blick richten; zweitens dadurch, daß sie es erleichtern, die Kinder zu einer selbstthätigen tieferen Betrachtung anzuleiten, indem z. B. der Lehrer, wenn er eine biblische Geschichte zur häuslichen Repetition aufgiebt, zugleich die Fragen bezeichnen kann, zu denen die Kinder passende Liederstrophen, Sprüche, Sprichwörter ꝛc. aus ihrem Vorrate aufsuchen sollen; (natürlich muß der Lehrer beim Erzählen oder beim Lesen hierin mit gutem Beispiele vorangegangen sein;) drittens dadurch, daß die drei Einprägungsübungen — das Lesen, die häusliche Wiederholung und die freie Reproduktion — für die Schüler wie für den Lehrer wesentlich interessanter und leichter werden und so einem Verleiden der Sache merklich vorgearbeitet wird. — Es hat mich immer gewundert, daß in den öffentlichen Beurteilungen des „Enchiridions" so selten davon die Rede war, welchen Dienst dasselbe gerade der erbaulichen Behandlung der biblischen Geschichte leisten kann. Nachgerade ist mir diese Thatsache erklärlicher geworden. Wäre jenes dringende Bedürfnis klar erkannt und lebhaft gefühlt, so würden die Vorteile, welche ein Lehrmittel in dieser Beziehung bietet, gewiß nie übersehen werden. „Man sieht nur, was man weiß," hat ein kluger Mann gesagt. — Vielleicht interessiert manche Leser die Notiz, daß auch Schulmänner jenseits der deutschen Grenzen bereits auf die Vorteile eines bibl. Fragebüchleins aufmerksam geworden sind, wie die in Holland erschienene Übersetzung des „Enchiridions" zeigt: Vraagen tot het regt verstaan en ter herhaling der bijblische geschiedenis. Naar het hoogduitsch van F. W. Dörpfeld, bewerkt door W. F. Goltermann en F. Rumscheid, hoofdonderweijzers te's Gravenhaage; H. J. Gerretsen.

Katheder steht und der S[illegible]
anderer Weise zweiten un[illegible]
thut, ist gänzlich nicht [illegible]
blasierte Art, welche mit [illegible]
und ein Weiterstudium in [illegible]
meinsame Besprechung, al[illegible]
trachtet. Daß die Schulp[illegible]
welche bei den Frondienste[illegible]
fühlen, der obigen Forderun[illegible]
„wie neu" zu erzählen — [illegible]
erklärlich; es sollte mich sog[illegible]
ständen, wovon hier die Red[illegible]

Schließlich sei noch ein[illegible]
wahrheiten hervorgehoben. [illegible]
erste Lernstation, wird aber [illegible]
folgenden Lernübungen, ihren [illegible]

Weil beim Religionsunte[illegible]
tigste Gesichtspunkt ist, so müs[illegible]
übungen der bibl. Geschicht[illegible]
thunlichst so gehandhabt werden, [illegible]
Schule herrschen und der erbau[illegible]
machen kann. Da indessen nicht [illegible]
wobei nichts Ordentliches gelernt [illegible]
mir sehr wohl bekannt ist, wie sc[illegible]
mäßig gerecht zu werden. Wer es [illegible]
häufig jenen schmerzlichen Konflikt, [illegible]
mit der Lehrarbeit nicht minder n[illegible]
ist, — jene „Dornen und Disteln" [illegible]
tröstend singt: „Herz, freu dich, du [illegible]
und von der Sündenarbeit frei [illegible]
wie bei der bezeichneten Lernarbeit [illegible]
Mittel, Handgriffe, Manieren 2c. fin[illegible]
jener Konflikte sich ziemlich ausgleichen [illegible]
Thema gut behandelte und die möglichen [illegible]
würde ohne Zweifel ein verdienstliches W[illegible]

*) Ein Beitrag ist indessen schon geliefert i[illegible]
dion der biblischen Geschichte". Einer der Haup[illegible]
dieses Lehrhülfsmittels bestand eben darin, das L[illegible]
Wiedererzählen der Geschichten so zu regeln, daß [illegible]
beeinträchtigt, sondern vielmehr unterstützt werden.

die Kinder im Lesen,
zum andern soll es ein
Jenes würde ich für not-
Einprägen diente: der
r sich allein Bedeutung
nie zweifelhaft gewesen;
i lassen. Nicht so einig
bilden solle. In den
eines Wissens durchweg
nen; an dieses Lesen

eigenem Ver-
id psychologischen
Lehrer bei allen
men, auch den
(Wie das zu
Vollends aber
eines vermeint-
nn einem wirk-
Thut nun der
da die Bibel-
afür, daß die
t, so werden
roduktion fast
rei bewegen.
eschichten, ja
er Kinder,
erechtigt,
keit thut.
och manches
en und sich
ancherlei
il. Einige
d; andere
Auf eine
; aufmerk-

Lesestücke
nde Ton
rt. Die
logischen
höheren
lungen.)
mager
nur zu

und voll citieren. Ein solches an rechter Stelle erklingendes Wort, das vielleicht bei den Kindern bereits am Versteinern war, wird dadurch auf einmal wieder flüssig, verkehrsfähig und bekommt überdies häufig gleichsam ein ganz neues Gesicht. Nun merkt der Schüler erst recht, warum es gelernt worden ist, nämlich nicht für die Schule, sondern als ein Vademecum für das Leben. Dazu ist freilich zunächst erforderlich, daß der Lehrer selbst diesen Erbauungsschatz „präsent" habe, lebendig in sich trage, so ganz nach Asmus' Wahlspruch: omnia sua secum portans, — mit welcher Auslegung der andere Sinn*) des Pilgersprüchleins sich recht gut vertragen wird. Aber das nicht bloß, — sondern er muß sich auch die Mühe machen, vorher die sämtlichen Geschichten genau durchzugehen, um mit gutem Bedacht für die zu benutzenden liturgischen Citate die rechte Stelle zu ermitteln. Irre ich nicht, so liegt hier noch ein bedeutendes Stück ungethaner Arbeit.

Wie mich dünkt, ist im vorstehenden Abschnitte die erste Lernstation, das Vorerzählen, genügend ins Licht gestellt, um erkennen zu lassen, daß in der That in dieser Übung der Schwerpunkt des biblischen Geschichtsunterrichts liegt. Somit wird denn auch gerechtfertigt sein, was oben behauptet wurde: daß der Maßstab des Memorier-Materialismus, welcher im textgetreuen Wiedergeben der Geschichten die Hauptsache sieht, höchst unzulänglich ist, und daß demnach ein Schulrevisor, welcher nicht darauf dringt, daß zunächst auf der ersten Lernstation alles in Ordnung ist, oder der gar an ihr vorbeieilt, um auf der letzten das beste Teil zu suchen, irre geht und irre führt.

Über das Wie des anschaulichen Vorerzählens wird weiter unten bei der Besprechung des Wittschen Buches sich Gelegenheit bieten, genaueres zu sagen.

Die zweite Lernstation: das **Lesen** der Geschichte. Vielleicht sind manche der Meinung, für den Schulrevisor sei hier eigentlich nichts zu suchen; denn wenn es sich um eine Leseprüfung handeln solle, so werde dieselbe bei den Übungen des deutschen Sprachunterrichts ihre Stelle finden müssen. Ich bin anderer Meinung. — Sehen wir jedoch einstweilen von dieser Frage ab; fragen wir erst nach den Zwecken

*) Den Tersteegen so schön ausspricht:
Man muß wie Pilger wandeln,
Frei, bloß und wahrlich leer;
Viel sammeln, halten, handeln
Macht unsern Gang nur schwer; rc.

dieses Lesens. Es sind ihrer zwei: erstlich sollen die Kinder im Lesen, d. h. Lesen der Bibelsprache sich üben, und zum andern soll es ein Mittel zur Einprägung der Geschichte sein. Jenes würde ich für notwendig halten, wenn es auch nicht zugleich dem Einprägen diente: der Zweck, ein gutes Bibellesen zu erzielen, hat für sich allein Bedeutung genug. Das ist auch unter den Schulmännern nie zweifelhaft gewesen; von jeher hat man die Geschichtslektionen auch lesen lassen. Nicht so einig war man darüber, welche Station dieses Lesen bilden solle. In den Schulen unserer Väter und Großväter war es meines Wissens durchweg Gebrauch, mit dem Lesen der Geschichte zu beginnen; an dieses Lesen knüpfte sich dann eine mehr oder weniger eingehende Besprechung. Es ist mir immer vorgekommen, als ob diese Manier nicht im Kopfe der Schulmänner entsprungen, sondern eine Kopie des Predigtverfahrens gewesen wäre. Die Geschichte bildet den Text; dieser muß natürlich erst gelesen, bezw. vorgelesen werden: dann folgt dort die Katechisation, wie hier die Predigt. Vielleicht entsprang diese Manier auch daher, daß damals überhaupt die Person des Lehrenden dem Lehrbuche gegenüber zurücktrat; einen Gegenstand lehren hieß: dies und das Buch durchnehmen. Seit Zahn, Rissen u. a. kam das richtigere Verfahren auf, die Geschichte zuerst in mündlicher Erzählung auftreten zu lassen, und das Lesen später vorzunehmen.*)

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das freie, lebendige Wort auf die erste Station gehört, und das geschriebene erst auf die zweite. Ob mit dieser Regel aber bei dem Lesen alles in Richtigkeit ist? Denkt man daran, daß auf den meisten Lektionsplänen eine besondere „Bibellesestunde" steht, mit dieser aber das hier besprochene

*) Bisher hatte ich mir immer vorgestellt, jene alte Manier sei jetzt nirgends mehr zu finden. Zu meiner nicht geringen Überraschung wurde indessen jüngst berichtet, in einem Kreise an der Ruhr stände sie in den meisten Schulen noch in vollem Flor und würde als ein wesentliches Kennzeichen des Fortschritts angesehen. Zahn, Rissen, Bormbaum, Schüren, und wer sonst noch das lebendige mündliche Erzählen empfohlen hat, — diese alle sind demnach an diesen Männern des Fortschritts spurlos vorübergegangen. Und warum auch nicht? Zahns „Schulchronik" weiland huldigte ja dem „Rückschritt", warum sollte man denn Notiz von ihr nehmen? und in der Elberf. Zeitung, in der „Gartenlaube" und ähnlichen beliebten Blättern stand von bibl. Geschichte nichts zu lesen. Wir übrigen Sterblichen meinen, wenn man etwas lernen wolle, so müsse man die Augen offen halten und sich frei umsehen; jene sind jedoch, wie auch seinerzeit aus Wiesbaden berichtet wurde, solcher Mühe überhoben: solche Blätter, welche die Gemütsruhe stören könnten, hält man sich vom Leibe. Ein Paar Scheuklappen, wie der allezeit fortschrittlich trabende Droschkengaul sie trägt, werden wohl das Wappenzeichen dieses pädagogischen Adels sein.

Lesen der Geschichten nicht gemeint ist, so könnte man auf die Vermutung kommen, daß das Lesen einer Historie nicht für ein eigentliches Bibellesen angesehen, oder aber nicht in vollem Ernste als eine Leseübung gehandhabt werde. Ob sie überall zutrifft, weiß ich natürlich nicht; der Leser wolle das selbst prüfen. Auch mag das Lesen didaktischer Schriftabschnitte immerhin als „Bibellesen" auf den Lektionsplänen notiert bleiben; ich wollte nur sagen: an den erzählten Geschichten muß ebenfalls eine ernstliche Leseübung stattfinden. Die Bibelsprache ist eine andere als die moderne des sog. Lesebuches. Es giebt Schulen, wo das Lesen am Lesebuche fleißig geübt wird, während die Schüler die biblischen Historien dergestalt herunterlesen, daß man's ohne Ohrenschmerzen nicht anhören kann: die mechanische Fertigkeit ist da, allein es fehlt das rechte Gefühl für das, was hier Sache und Sprache fordern. Es könnte nun jemand denken, dieser rechte Takt im Bibellesen solle eben in der „Bibellesestunde" an den didaktischen Stücken erworben werden, und wenn er dort erworben sei, so werde es auch beim Historienlesen am rechten Geschicke nicht fehlen. Gewiß, in den didaktischen biblischen Schriften muß ja gelesen werden, und wer dort gut geschult ist, wird bei den Geschichten diese Schulung nicht vermissen lassen. Es fragt sich nur, ob es nicht besser sei, den rechten Leseton vornehmlich an bekannterem Stoffe, nämlich an den Historien, einzuüben. Die Übung im mechanischen Teil der Lesekunst gehört ohnehin nicht in eine biblische Lehrstunde; dafür ist das Lesebuch da. Beim Bibellesen handelt es sich vornehmlich um die rechte Betonung und den rechten Ausdruck. Für beides muß ein gewisses Gefühl angebildet werden. Allein auch beim Lesebuche läßt sich dieses Gefühl nimmer erwerben, wenn der Lehrer stets von einem Stück zum andern eilt, sondern nur dadurch, daß einige wenige solange gelesen werden, bis Betonung und Ausdruck dem Ohr und der Zunge fest eingeübt sind. Das, was man bei der Lesekunst (wie bei jeder andern Kunst) „Gefühl" oder „Geschmack" nennt, ist nicht ein Etwas, welches in der Seele umherschwimmt, sondern an bestimmten eingeübten Beispielen haftet. Es wird daher nie gelingen, allein oder vornehmlich in der sogen. „Bibellesestunde" das gewünschte Gefühl anzubilden, weil hier von Stunde zu Stunde ein unbekannter Abschnitt dem andern folgt, auch die nötige sachliche Erläuterung (und wenn sie noch so knapp bemessen wäre) zu viel Zeit in Anspruch nimmt, als daß ein solches Stück nach Betonung und Ausdruck fest eingeprägt werden könnte. Diese Einübung muß an einem Stoffe vorgenommen werden, der sachlich und sprachlich bereits bekannt ist; dafür bieten sich denn ungesucht die historischen Lektionen dar. Hier geschieht dieselbe auch um so leichter, weil der erzählende Vortrag des

Lehrers schon vorgearbeitet hat. Werden nun zunächst etliche wenige Geschichten so oft gelesen, daß Betonung und Ausdruck nichts Wesentliches zu wünschen übrig lassen, so hat man gewonnen Spiel: bei den folgenden Geschichten wird weniger Übung erforderlich sein und die gewachsene Lesekraft auch bei den didaktischen Abschnitten sich bemerkbar machen.*)

In dem Maße, wie der erste Zweck der geschichtlichen Leseübung, das verständige, ausdrucksvolle Lesen, erreicht ist, in dem Maße wird auch der zweite Zweck, die Einprägung der Geschichte, gefördert werden. Zwar kann auch ein unvollkommenes Lesen in irgend einem Maße dienen, aber bei weitem nicht in dem Grade, wie ein in Ton und Ausdruck korrektes. Die Förderung liegt in dem besseren Verstehen: das „judiciöse" Memorieren kommt dem „mechanischen" zu Hülfe. Wer darauf geachtet hat, wie schwer es selbst einem Erwachsenen fällt, etwas mangelhaft Vorgelesenes zu behalten, wird die Unterstützung, welche ein gutes Lesen der Geschichten dem Einprägen leistet, zu würdigen wissen. Sie fällt um so mehr ins Gewicht, weil dem Lesen in der Schule noch die lesende Repetition zu Hause nachfolgen muß. Ist in der Schule flüchtig und oberflächlich gelesen worden, wie viel darf man dann von dem häuslichen Lesen erwarten? Umgekehrt aber, wenn das Kind in der Schule mit gutem Besinnen gelesen und die rechte Betonung sich gemerkt hat, so kann eine gute Nachwirkung auf die häusliche Wiederholung nicht fehlen: dieselbe wird bedeutend weniger Mühe machen und bedeutend mehr Gewinn bringen. Wo das häusliche Einprägen einer Geschichte, welche erst vom Lehrer erzählt und dann auch gelesen worden ist, den Kindern noch schwer fällt, da trägt ohne alle Frage der Lehrer die Hauptschuld: er hat entweder nicht anschaulich genug erzählt, oder dem Lesen ist nicht die gebührende Sorgfalt gewidmet worden, oder er hat gar an beiden Stellen nicht seine Schuldigkeit gethan.

---

*) Die „Bibellesestunde" wird gewöhnlich so angesehen, daß die Kinder dadurch auch in der Bibel orientiert werden, gleichsam bibl. Litteraturkenntnisse sich erwerben sollten. (Die Bibel ist bekanntlich nicht ein Buch, sondern eine Bibliothek.) Soweit dieses Ziel möglich ist, soll es gut heißen. Ich möchte jedoch die beiden andern Gesichtspunkte betonen, das Lesen und die Einführung in das Verständnis der didaktischen Schriften, und darum raten, lieber etliche wenige Stücke auszuwählen (darunter aber auch einen ganzen Brief), und diese wenigen desto tüchtiger lesen zu lassen. Wenn dieselben für den nötigsten Bedarf sprachlich und sachlich erläutert und dann im Lesen gut eingeübt sind, so wird dieses Lesen auch für das tiefere Verständnis förderlich sein. Jedenfalls hat man durch diese Art des Lesens die Kinder besser in die biblischen Lehrschriften eingeführt, als durch ein weitläufiges kursorisches Lesen, wobei weder die Lesekunst noch das Verständnis gewinnen kann.

Beim Einprägen der biblischen Geschichten darf ein Punkt noch besonders hervorgehoben, gleichsam als ein dritter Zweck des Lesens bezeichnet werden: ich meine das Einprägen des biblischen Ausdrucks. Es ist oben betont worden, daß das erste Vorerzählen des Lehrers durchaus frei, auch frei hinsichtlich des biblischen Wortlauts geschehen soll, soweit nämlich die Anschaulichkeit der Darstellung dies erfordert. Es ist weiter betont worden, daß auch dem (antwortweisen oder zusammenhängenden) Wiedererzählen der Kinder keinerlei Sprachzwang angethan werden dürfe, d. h. kein anderer, als den die Sache fordert. Ist so die Freiheit überall sicher gewahrt, so hindert nichts, auch der Bibelsprache alle gebührliche Ehre zu erweisen, nämlich nun auch alles zu thun, um sie dem Ohre und Munde der Kinder geläufig und, was noch mehr ist, ihrem Herzen lieb und achtungswert zu machen. Aber wie? Jenes, das Geläufigmachen, mag allerdings auch durch Zwang und Fesseln sich erreichen lassen, aber besser gewiß nicht; dieses aber, die Liebe zur kräftigen lutherischen Bibelsprache, gedeiht, wie alle Liebe, nur im Klima der Freiheit. (Kol. 3, 21.) Wenn der Memorier-Materialismus darauf dringt, daß die Kinder genau mit Bibelworten erzählen, und zu dem Ende den Lehrer zwingt, streng mit Bibelworten vorzuerzählen, und der Lehrer die Kinder zwingt, die Geschichte wörtlich zu memorieren, oder (auf der Unterstufe) Satz für Satz vorspricht, bis alles festsitzt, — wenn dann noch gehofft wird, die Schüler sollten die Bibelsprache lieben und ehren: so läuft das vollkommen auf den bekannten Witz hinaus, den man dem gestrengen Friedrich Wilhelm I. nachsagt, der den Leuten, die ihm von weitem schon auswichen, mit seinem Stocke nacheilte und ihnen zurief: „Ihr sollt mich nicht fürchten, sondern lieben." Wer in der Behandlung der biblischen Geschichte den obigen Ratschlägen folgen will, nämlich erstlich die Geschichte so anschaulich frei erzählt, wie es möglich ist, und dann auch das Mögliche thut, um ein verständiges, ausdrucksvolles Lesen zu erzielen, — bei dem ist nicht zu besorgen, daß die Bibelsprache zu kurz komme, und er selber braucht auch nicht zu sorgen, daß den Kindern die Bibelsprache nicht geläufig werde. Bei des Lehrers Vorerzählen kommt sie nicht zu kurz, weil der, welcher mit allem Fleiß um die schwere Kunst anschaulicher Darstellung sich bemüht, bald finden wird, daß da, wo der biblische Ausdruck den Kindern wirklich verständlich ist, derselbe auch an Anschaulichkeit nicht zu übertreffen ist. Es müssen ja viele biblische Ausdrücke erläutert, umschrieben werden, — auf den unteren Stufen sehr viele, — aber durchweg nicht deshalb, weil dieselben an sich nicht verständlich wären, sondern weil die Kinder spracharm sind und die Sachen nicht kennen; noch mehr muß hinzugefügt, ergänzt werden, weil es den Kindern

an der Spannkraft und den Kenntnissen fehlt, um aus eigenem Vermögen in die volle Anschauung der äußeren und psychologischen Sachlage sich hineinzudenken; indessen wird der taktfeste Lehrer bei allen diesen Umschreibungen und Ergänzungen doch nicht versäumen, auch den biblischen Ausdruck hell und voll erklingen zu lassen. (Wie das zu machen ist, hat Witt in seinem Buche ganz gut gezeigt.) Vollends aber die Bibelsprache ohne pädagogischen Anlaß, lediglich kraft eines vermeintlichen bessern Geschmacks meisternd verbessern zu wollen, kann einem wirklichen Meister der Schule und der Sprache nicht einfallen. Thut nun der Lehrer auch noch beim Lesen seine Pflicht, — wie sollte da die Bibelsprache in dieser Schule zu kurz kommen? Sorgt er nur dafür, daß die Leseübung ihren ersten Zweck in möglichstem Maße erreicht, so werden die Kinder bei der (antwortweisen oder erzählenden) Reproduktion fast ausschließlich in der Bibelsprache sich bewegen und doch sich frei bewegen. Darum lasse er sich die zweite Lernstation, das Lesen der Geschichten, ja ernstlich empfohlen sein: seine Freiheit, wie die Freiheit der Kinder, läßt sich nur wahren und ist in der That auch nur berechtigt, wenn er bei der Leseübung mit aller Treue seine Schuldigkeit thut.

Auch über das Verfahren bei dieser Leseübung wäre noch manches zu sagen. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen und sich danach umsehen. Beim Leseunterricht giebt es in der That mancherlei Mittel, — ich meine zunächst Manieren, Handgriffe u. dergl. Einige darunter sind individueller Natur, stehen nicht jedem zur Hand; andere dagegen können auch eine generelle Bedeutung beanspruchen. Auf eine Manier, die zu der letzteren Art gehört, will ich wenigstens kurz aufmerksam machen.

Unsere Altvordern im Schulamt hielten bekanntlich viel auf Lesestücke in Gesprächsform, weil sie wußten, daß der stetig wechselnde Ton und Ausdruck das Gefühl dafür schärft und die Übung steigert. Die früheren Lesebücher boten auch gewöhnlich mancherlei Arten solcher dialogischen Lesestücke. (Auf derselben Ansicht beruht zum Teil das in den höheren Schulen ehedem häufig vorkommende Aufführen dramatischer Darstellungen.) Sieht man davon ab, daß der Inhalt jener Lesestücke oft ein wenig mager war, so ist die didaktische Absicht, welche ihnen zum Grunde lag, nur zu billigen. Die neueren Lesebücher, welche diese Absicht nicht mit aufgenommen haben, stellen in diesem Punkte keinen Fortschritt dar. Der Lehrer vermag aber sich einigen Ersatz zu schaffen, wenn er nämlich sich die Mühe giebt, für die wichtigeren Lesestücke Fragen auszuarbeiten, d. h. solche Fragen, nach denen ein Lesestück gleichsam in dialogischer Form gelesen werden kann. Die Formulierung solcher Fragen ist zwar nicht ganz leicht; die darauf

Oberklasse die Zahl der jährlich durchzunehmenden Geschichten zu groß werden würde. Darauf ist zu erwidern, daß nicht jede vorerzählte Geschichte auch fest eingeprägt werden soll, sondern, wie oben bereits erwähnt, die sämtlichen Geschichten je nach der zu erstrebenden Wissensqualität in drei Serien geteilt sind. Auf der Oberstufe z. B. werden die angesetzten Geschichten zwar (nach und nach) alle vorerzählt, aber nicht alle nach den vier Lernübungen durchgenommen. In derselben Weise wird auf den unteren Stufen verfahren, jedoch mit dem bedeutenden Unterschiede, daß auch die genauer zu lernenden Geschichten nicht so eingeprägt werden, als ob sie nie wieder vorkommen würden; sie kommen eben jährlich wieder vor und sollen sich dadurch allmählich fester einprägen. Auf der Oberstufe fallen allerdings auch Geschichten aus, in dem einen Jahre diese, in dem folgenden andere, — nicht aber deshalb, weil sie als abgemacht betrachtet werden, sondern um neue vorzuführen und dadurch den geschichtlichen Gesichtskreis der Kinder zu vervollständigen; die wichtigeren Geschichten dagegen bleiben in allen Jahreskursen ständig. Es ergiebt sich also, daß auf diese Weise das Quantum der Wochenarbeit nicht größer, sondern mäßiger ist, als das des Memorier-Materialismus. Auch muß in die Augen fallen, wie dieser Weg insbesondere für die einklassige Schule sich empfiehlt, da hier der Lehrer keine Zeit hat, mit den untern Stufen so viele gesonderte Memorierübungen vorzunehmen, wie der Memorier-Materialismus verlangt, sondern darauf rechnen muß, daß die Kleineren durch das Mitzuhören allmählich mit den Geschichten vertraut werden. — (Nach der Erledigung des vorstehenden Bedenkens können wir nun den unterbrochenen Gedankengang stracks weiter verfolgen.) Bei unserm Lehrgange wird, wie gesagt, keine wichtige Geschichte, die früher vorgekommen ist, als abgemacht betrachtet; im Gegenteil, auf jeder höheren Stufe gilt es zu zeigen, daß sie dem höheren Standpunkte der Bildung und der Altersreife auch höhere und tiefere Gesichtspunkte der erbaulichen Betrachtung bietet, daß Gottes Wort eben nicht Menschenwort, sondern unerschöpflich ist, und der Eindruck seiner Größe mit der Bildung des Betrachtenden stetig wächst, nicht abnimmt. Wird der schlichte Erbauungseindruck, welchen das Kind auf den untern Stufen von einer Geschichte empfangen hat, oben nicht gekräftigt, nämlich so gekräftigt, daß die Achtung vor dem Worte Gottes wächst, so kann das Endergebnis in der Regel nur Gleichgültigkeit, wenn nicht gar Geringschätzung sein. Manche Lehrer, welche dem vollständig zustimmen, daß die auf den untern Stufen vorgekommenen Geschichten oben eingehender und tiefer behandelt werden sollen, meinen nun aber, daß dies dann nicht in der Form des Vorerzählens, sondern in der einer Katechisation geschehen müsse. Sie

denken, die Geschichte sei zu bekannt, als daß das Vorerzählen die Kinder genugsam fesseln könne; da sie aber doch wieder nicht in dem Grade bekannt sei, um sofort eine eingehende Besprechung zuzulassen, so müsse vorher die eine oder andere Memorierübung damit vorgenommen werden. Man kann dieses Verfahren als eine Manier neben der des Vorerzählens, als Abwechslung und Ausnahme, gelten lassen; allein als Regel möchte ich es nicht empfehlen. Fürs erste glaube ich nicht, daß eine echte Katechisation so erbaulich sein, so ans Herz greifen kann, wie eine lebendige anschauliche und natürlich mit Fragen untermischte Erzählung. Zum andern: die vorzunehmenden Einprägungsübungen (etwa häusliches Lesen und Reproduktion in der Schule) werden, wenn sie unter dem Eindrucke einer voraufgegangenen erbaulichen Betrachtung stehen, interessanter, leichter und fruchtbarer sein, als wenn dieser Eindruck fehlt. Zum dritten wird die Katechisation, wenn sie wirklich erbaulich sein will, unwillkürlich mehr oder weniger den Charakter eines mit Fragen durchwebten erzählenden Vortrages annehmen, wobei dann nicht abzusehen ist, warum er erst durch Einprägungsübungen vorbereitet werden soll. (Vgl. das Heinesche Lehrbeispiel im 1. Teil.) Den Hauptgrund für das Vorerzählen auch in diesen Fällen liefert mir aber das Princip selbst, welches allen meinen Empfehlungen des freien Erzählens zu Grunde liegt: daß nämlich lebendige Anschauung und reges Interesse formell die wesentlichsten Bedingungen gesunder Erbauung sind. Steht einmal fest, daß die auf den untern Stufen vorgekommenen Geschichten, wenn sie oben wieder auftreten, auch mit ihrem vollen Charakter, als „Unterweisung zum seligen Leben“ auftreten sollen: so ist mir auch nicht zweifelhaft, daß sie in der Regel nicht zuerst in Memorierübungen, gleichsam mit der Rückseite sich präsentieren dürfen, sondern ihr volles, ewig junges Angesicht zeigen, d. i. von vornherein wie neue Geschichten vom Lehrer erzählt werden müssen. Diese Aufgabe, eine bekannte Geschichte „wie neu“ zu erzählen, mag manchem sehr schwer dünken; ich habe auch keinen Grund, sie für eine leichte auszugeben. Von meinem Standpunkte betrachtet, d. h. von der Anschauung ausgehend, daß der biblische Geschichtsunterricht nicht eine Art, sondern der Religionsunterricht (für die Unmündigen) ist, und daß derselbe, wenn er nicht mit deutlicher Stimme zu den Herzen und Gewissen spricht, ein tönend Erz und eine klingende Schelle ist, — von diesem Standpunkte betrachtet, muß die christliche Heilsunterweisung in wesentlichen Stücken eine ganz andere Gestalt annehmen, als sie bisher durchweg hatte. Namentlich werden die Anforderungen an den Charakter, das Wissen und das Lehrgeschick der Lehrer bedeutend sich steigern. Die Manier, wonach das Buch auf dem

Katheder steht und der Lehrer nur den Handlanger spielt, oder in anderer Weise zweiten und dritten Personen Memorierknechtsdienste thut, ist gänzlich nicht mehr haltbar. Ebenso unhaltbar aber auch die blasierte Art, welche mit dem magern Seminarerwerb auszukommen meint und ein Weiterstudium in der heiligen Schrift, privatim und durch gemeinsame Besprechung, als das Überflüssigste von allem Überflüssigen betrachtet. Daß die Schulpraktikanten dieser Sorte, wie auch diejenigen, welche bei den Frondiensten des Memorier-Materialismus sich behaglich fühlen, der obigen Forderung gegenüber — die bekannten Geschichten stets „wie neu“ zu erzählen — sich ratlos und kreuzlahm finden werden, ist erklärlich; es sollte mich sogar nicht wundern, wenn sie nicht einmal verständen, wovon hier die Rede ist.

Schließlich sei noch eine dritte Anwendung der betonten Grundwahrheiten hervorgehoben. Sie bezieht sich zwar nur teilweise auf die erste Lernstation, wird aber am besten doch hier, beim Übergang zu den folgenden Lernübungen, ihren Platz finden.

Weil beim Religionsunterricht die Anfassung des Herzens der wichtigste Gesichtspunkt ist, so müssen auch die erforderlichen Einprägungsübungen der bibl. Geschichte (ebenso der Lieder, Sprüche, Psalmen ꝛc.) thunlichst so gehandhabt werden, daß eine sinnige Stimmung in der Schule herrschen und der erbauliche Charakter des Lehrstoffes sich geltend machen kann. Da indessen nicht ein solches Lernen empfohlen werden soll, wobei nichts Ordentliches gelernt wird, so muß ich wohl hinzufügen, daß mir sehr wohl bekannt ist, wie schwer es hält, hier beiden Zwecken gleichmäßig gerecht zu werden. Wer es mit beiden ernst meint, erfährt nur zu häufig jenen schmerzlichen Konflikt, der in unserem gebrechlichen Zustande mit der Lehrarbeit nicht minder wie mit jeder andern Arbeit verbunden ist, — jene „Dornen und Disteln“ allerlei Art, von denen P. Gerhardt tröstend singt: „Herz, freu dich, du sollst werden vom Elend dieser Erden und von der Sündenarbeit frei.“ Es ist mir aber auch bekannt, wie bei der bezeichneten Lernarbeit das sorgsame Überlegen mancherlei Mittel, Handgriffe, Manieren ꝛc. finden kann, durch deren Hülfe viele jener Konflikte sich ziemlich ausgleichen lassen. Ein Aufsatz, der dieses Thema gut behandelte und die möglichen Hülfsmittel gesammelt vorführte, würde ohne Zweifel ein verdienstliches Werk sein.*) Es sei hier genug,

*) Ein Beitrag ist indessen schon geliefert worden, — ich meine das „Enchiridion der biblischen Geschichte“. Einer der Hauptgesichtspunkte bei der Bearbeitung dieses Lehrhülfsmittels bestand eben darin, das Lesen, Einprägen und antwortweise Wiedererzählen der Geschichten so zu regeln, daß ihre Heilsabsichten nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern vielmehr unterstützt werden. Diese Unterstützung geschieht auf

auf das Problem nochmals hingewiesen zu haben. — Nur möchte ich bei dieser Gelegenheit auch einen bekannten guten Rat wieder in Erinnerung bringen. Er betrifft speciell die sog. religiösen Memorierstoffe: die Lieder, Sprüche x. und zwar die erbauliche Ergänzung, welche das Einprägen derselben bedarf und teilweise an der biblischen Geschichte finden kann. Mag dieses Einprägen so würdig und sinnig geschehen, wie es möglich ist, so würde an der erbaulichen Behandlung dieser Stücke doch etwas Wesentliches fehlen, wenn dieselben nicht auch beim Vorerzählen und Besprechen der Geschichten häufig zu Worte kämen. Alles wörtlich Memorierte abstrakten Inhalts ist stets der Gefahr ausgesetzt, im Gedächtnis zu erstarren und so aus dem lebendigen Gedankenverkehr ausgeschieden zu werden. Dem muß man mit Fleiß vorzubeugen suchen. Eine frische Citation à propos hilft aber dazu mehr, als eine wiederholte umständliche Besprechung ex professo. Beim Vorerzählen, Lesen und Reproduzieren der Geschichten muß daher der Lehrer an passenden Stellen stets ein einschlagendes Wort aus den gelernten Liedern, Psalmen x. zur Hand haben, aber nicht bloß stück- oder andeutungsweise, sondern rund

---

dreifache Weise: erstlich dadurch, daß die Fragen, indem sie den äußern geschichtlichen Verlauf zergliedern, auch zugleich auf die sittlichen und religiösen Motive der handelnden Personen und auf die Folgen der so oder so gearteten Gesinnungen und vor allem auf den Leiter aller menschlichen Geschicke und Geschichte den Blick richten; zweitens dadurch, daß sie es erleichtern, die Kinder zu einer selbstthätigen tieferen Betrachtung anzuleiten, indem z. B. der Lehrer, wenn er eine biblische Geschichte zur häuslichen Repetition aufgiebt, zugleich die Fragen bezeichnen kann, zu denen die Kinder passende Liederstrophen, Sprüche, Sprichwörter x. aus ihrem Vorrate aufsuchen sollen; (natürlich muß der Lehrer beim Erzählen oder beim Lesen hierin mit gutem Beispiele vorangegangen sein;) drittens dadurch, daß die drei Einprägungsübungen — das Lesen, die häusliche Wiederholung und die freie Reproduktion — für die Schüler wie für den Lehrer wesentlich interessanter und leichter werden und so einem Verleiden der Sache merklich vorgearbeitet wird. — Es hat mich immer gewundert, daß in den öffentlichen Beurteilungen des „Enchiridions“ so selten davon die Rede war, welchen Dienst dasselbe gerade der erbaulichen Behandlung der biblischen Geschichte leisten kann. Nachgerade ist mir diese Thatsache erklärlicher geworden. Wäre jenes dringende Bedürfnis klar erkannt und lebhaft gefühlt, so würden die Vorteile, welche ein Lehrmittel in dieser Beziehung bietet, gewiß nie übersehen werden. „Man sieht nur, was man weiß,“ hat ein kluger Mann gesagt. — Vielleicht interessiert manche Leser die Notiz, daß auch Schulmänner jenseits der deutschen Grenzen bereits auf die Vorteile eines bibl. Fragebüchleins aufmerksam geworden sind, wie die in Holland erschienene Übersetzung des „Enchiridions“ zeigt: Vraagen tot het regt verstaan en ter herhaling der bijblische geschiedenis. Naar het hoogduitsch van F. W. Dörpfeld, bewerkt door W. F. Goltermann en F. Rumscheid, hooftonderweijzers te's Gravenhaage; H. J. Gerretsen.

und voll citieren. Ein solches an rechter Stelle erklingendes Wort, das vielleicht bei den Kindern bereits am Versteinern war, wird dadurch auf einmal wieder flüssig, verkehrsfähig und bekommt überdies häufig gleichsam ein ganz neues Gesicht. Nun merkt der Schüler erst recht, warum es gelernt worden ist, nämlich nicht für die Schule, sondern als ein Vademecum für das Leben. Dazu ist freilich zunächst erforderlich, daß der Lehrer selbst diesen Erbauungsschatz „präsent" habe, lebendig in sich trage, so ganz nach Asmus' Wahlspruch: omnia sua secum portans, — mit welcher Auslegung der andere Sinn*) des Pilgersprüchleins sich recht gut vertragen wird. Aber das nicht bloß, — sondern er muß sich auch die Mühe machen, vorher die sämtlichen Geschichten genau durchzugehen, um mit gutem Bedacht für die zu benutzenden liturgischen Citate die rechte Stelle zu ermitteln. Irre ich nicht, so liegt hier noch ein bedeutendes Stück ungethaner Arbeit.

Wie mich dünkt, ist im vorstehenden Abschnitte die erste Lernstation, das Vorerzählen, genügend ins Licht gestellt, um erkennen zu lassen, daß in der That in dieser Übung der Schwerpunkt des biblischen Geschichtsunterrichts liegt. Somit wird denn auch gerechtfertigt sein, was oben behauptet wurde: daß der Maßstab des Memorier-Materialismus, welcher im textgetreuen Wiedergeben der Geschichten die Hauptsache sieht, höchst unzulänglich ist, und daß demnach ein Schulrevisor, welcher nicht darauf dringt, daß zunächst auf der ersten Lernstation alles in Ordnung ist, oder der gar an ihr vorbeieilt, um auf der letzten das beste Teil zu suchen, irre geht und irre führt.

Über das Wie des anschaulichen Vorerzählens wird weiter unten bei der Besprechung des Wittschen Buches sich Gelegenheit bieten, genaueres zu sagen.

Die zweite Lernstation: das **Lesen** der Geschichte. Vielleicht sind manche der Meinung, für den Schulrevisor sei hier eigentlich nichts zu suchen; denn wenn es sich um eine Leseprüfung handeln solle, so werde dieselbe bei den Übungen des deutschen Sprachunterrichts ihre Stelle finden müssen. Ich bin anderer Meinung. — Sehen wir jedoch einstweilen von dieser Frage ab; fragen wir erst nach den Zwecken

---

*) Den Tersteegen so schön ausspricht:

Man muß wie Pilger wandeln,
Frei, bloß und wahrlich leer;
Viel sammeln, halten, handeln
Macht unsern Gang nur schwer; ꝛc.

dieses Lesens. Es sind ihrer zwei: erstlich sollen die Kinder im Lesen, d. h. Lesen der Bibelsprache sich üben, und zum andern soll es ein Mittel zur Einprägung der Geschichte sein. Jenes würde ich für notwendig halten, wenn es auch nicht zugleich dem Einprägen diente: der Zweck, ein gutes Bibellesen zu erzielen, hat für sich allein Bedeutung genug. Das ist auch unter den Schulmännern nie zweifelhaft gewesen; von jeher hat man die Geschichtslektionen auch lesen lassen. Nicht so einig war man darüber, welche Station dieses Lesen bilden solle. In den Schulen unserer Väter und Großväter war es meines Wissens durchweg Gebrauch, mit dem Lesen der Geschichte zu beginnen; an dieses Lesen knüpfte sich dann eine mehr oder weniger eingehende Besprechung. Es ist mir immer vorgekommen, als ob diese Manier nicht im Kopfe der Schulmänner entsprungen, sondern eine Kopie des Predigtverfahrens gewesen wäre. Die Geschichte bildet den Text; dieser muß natürlich erst gelesen, bezw. vorgelesen werden: dann folgt dort die Katechisation, wie hier die Predigt. Vielleicht entsprang diese Manier auch daher, daß damals überhaupt die Person des Lehrenden dem Lehrbuche gegenüber zurücktrat; einen Gegenstand lehren hieß: dies und das Buch durchnehmen. Seit Zahn, Rissen u. a. kam das richtigere Verfahren auf, die Geschichte zuerst in mündlicher Erzählung auftreten zu lassen, und das Lesen später vorzunehmen.*)

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das freie, lebendige Wort auf die erste Station gehört, und das geschriebene erst auf die zweite. Ob mit dieser Regel aber bei dem Lesen alles in Richtigkeit ist? Denkt man daran, daß auf den meisten Lektionsplänen eine besondere „Bibellesestunde" steht, mit dieser aber das hier besprochene

*) Bisher hatte ich mir immer vorgestellt, jene alte Manier sei jetzt nirgends mehr zu finden. Zu meiner nicht geringen Überraschung wurde indessen jüngst berichtet, in einem Kreise an der Ruhr stände sie in den meisten Schulen noch in vollem Flor und würde als ein wesentliches Kennzeichen des Fortschritts angesehen. Zahn, Rissen, Wormbaum, Schüren, und wer sonst noch das lebendige mündliche Erzählen empfohlen hat, — diese alle sind demnach an diesen Männern des Fortschritts spurlos vorübergegangen. Und warum auch nicht? Zahns „Schulchronik" weiland huldigte ja dem „Rückschritt", warum sollte man denn Notiz von ihr nehmen? und in der Elberf. Zeitung, in der „Gartenlaube" und ähnlichen beliebten Blättern stand von bibl. Geschichte nichts zu lesen. Wir übrigen Sterblichen meinen, wenn man etwas lernen wolle, so müsse man die Augen offen halten und sich frei umsehen; jene sind jedoch, wie auch seinerzeit aus Wiesbaden berichtet wurde, solcher Mühe überhoben: solche Blätter, welche die Gemütsruhe stören könnten, hält man sich vom Leibe. Ein Paar Scheuklappen, wie der allezeit fortschrittlich trabende Droschkengaul sie trägt, werden wohl das Wappenzeichen dieses pädagogischen Adels sein.

Lesen der Geschichten nicht gemeint ist, so könnte man auf die Vermutung kommen, daß das Lesen einer Historie nicht für ein eigentliches Bibellesen angesehen, oder aber nicht in vollem Ernste als eine Leseübung gehandhabt werde. Ob sie überall zutrifft, weiß ich natürlich nicht; der Leser wolle das selbst prüfen. Auch mag das Lesen didaktischer Schriftabschnitte immerhin als „Bibellesen" auf den Lektionsplänen notiert bleiben; ich wollte nur sagen: an den erzählten Geschichten muß ebenfalls eine ernstliche Leseübung stattfinden. Die Bibelsprache ist eine andere als die moderne des sog. Lesebuches. Es giebt Schulen, wo das Lesen am Lesebuche fleißig geübt wird, während die Schüler die biblischen Historien dergestalt herunterlesen, daß man's ohne Ohrenschmerzen nicht anhören kann: die mechanische Fertigkeit ist da, allein es fehlt das rechte Gefühl für das, was hier Sache und Sprache fordern. Es könnte nun jemand denken, dieser rechte Takt im Bibellesen solle eben in der „Bibellesestunde" an den didaktischen Stücken erworben werden, und wenn er dort erworben sei, so werde es auch beim Historienlesen am rechten Geschicke nicht fehlen. Gewiß, in den didaktischen biblischen Schriften muß ja gelesen werden, und wer dort gut geschult ist, wird bei den Geschichten diese Schulung nicht vermissen lassen. Es fragt sich nur, ob es nicht besser sei, den rechten Leseton vornehmlich an bekannterem Stoffe, nämlich an den Historien, einzuüben. Die Übung im mechanischen Teil der Lesekunst gehört ohnehin nicht in eine biblische Lehrstunde; dafür ist das Lesebuch da. Beim Bibellesen handelt es sich vornehmlich um die rechte Betonung und den rechten Ausdruck. Für beides muß ein gewisses Gefühl angebildet werden. Allein auch beim Lesebuche läßt sich dieses Gefühl nimmer erwerben, wenn der Lehrer stets von einem Stück zum andern eilt, sondern nur dadurch, daß einige wenige solange gelesen werden, bis Betonung und Ausdruck dem Ohr und der Zunge fest eingeübt sind. Das, was man bei der Lesekunst (wie bei jeder andern Kunst) „Gefühl" oder „Geschmack" nennt, ist nicht ein Etwas, welches in der Seele umherschwimmt, sondern an bestimmten eingeübten Beispielen haftet. Es wird daher nie gelingen, allein oder vornehmlich in der sogen. „Bibellesestunde" das gewünschte Gefühl anzubilden, weil hier von Stunde zu Stunde ein unbekannter Abschnitt dem andern folgt, auch die nötige sachliche Erläuterung (und wenn sie noch so knapp bemessen wäre) zu viel Zeit in Anspruch nimmt, als daß ein solches Stück nach Betonung und Ausdruck fest eingeprägt werden könnte. Diese Einübung muß an einem Stoffe vorgenommen werden, der sachlich und sprachlich bereits bekannt ist; dafür bieten sich denn ungesucht die historischen Lektionen dar. Hier geschieht dieselbe auch um so leichter, weil der erzählende Vortrag des

Lehrers schon vorgearbeitet hat. Werden nun zunächst etliche wenige Geschichten so oft gelesen, daß Betonung und Ausdruck nichts Wesentliches zu wünschen übrig lassen, so hat man gewonnen Spiel: bei den folgenden Geschichten wird weniger Übung erforderlich sein und die gewachsene Lesekraft auch bei den didaktischen Abschnitten sich bemerkbar machen.*)

In dem Maße, wie der erste Zweck der geschichtlichen Leseübung, das verständige, ausdrucksvolle Lesen, erreicht ist, in dem Maße wird auch der zweite Zweck, die Einprägung der Geschichte, gefördert werden. Zwar kann auch ein unvollkommenes Lesen in irgend einem Maße dienen, aber bei weitem nicht in dem Grade, wie ein in Ton und Ausdruck korrektes. Die Förderung liegt in dem besseren Verstehen: das „judiciöse" Memorieren kommt dem „mechanischen" zu Hülfe. Wer darauf geachtet hat, wie schwer es selbst einem Erwachsenen fällt, etwas mangelhaft Vorgelesenes zu behalten, wird die Unterstützung, welche ein gutes Lesen der Geschichten dem Einprägen leistet, zu würdigen wissen. Sie fällt um so mehr ins Gewicht, weil dem Lesen in der Schule noch die lesende Repetition zu Hause nachfolgen muß. Ist in der Schule flüchtig und oberflächlich gelesen worden, wie viel darf man dann von dem häuslichen Lesen erwarten? Umgekehrt aber, wenn das Kind in der Schule mit gutem Besinnen gelesen und die rechte Betonung sich gemerkt hat, so kann eine gute Nachwirkung auf die häusliche Wiederholung nicht fehlen: dieselbe wird bedeutend weniger Mühe machen und bedeutend mehr Gewinn bringen. Wo das häusliche Einprägen einer Geschichte, welche erst vom Lehrer erzählt und dann auch gelesen worden ist, den Kindern noch schwer fällt, da trägt ohne alle Frage der Lehrer die Hauptschuld: er hat entweder nicht anschaulich genug erzählt, oder dem Lesen ist nicht die gebührende Sorgfalt gewidmet worden, oder er hat gar an beiden Stellen nicht seine Schuldigkeit gethan.

---

*) Die „Bibellesestunde" wird gewöhnlich so angesehen, daß die Kinder dadurch auch in der Bibel orientiert werden, gleichsam bibl. Litteraturkenntnisse sich erwerben sollten. (Die Bibel ist bekanntlich nicht ein Buch, sondern eine Bibliothek.) Soweit dieses Ziel möglich ist, soll es gut heißen. Ich möchte jedoch die beiden andern Gesichtspunkte betonen, das Lesen und die Einführung in das Verständnis der didaktischen Schriften, und darum raten, lieber etliche wenige Stücke auszuwählen (darunter aber auch einen ganzen Brief), und diese wenigen desto tüchtiger lesen zu lassen. Wenn dieselben für den nötigsten Bedarf sprachlich und sachlich erläutert und dann im Lesen gut eingeübt sind, so wird dieses Lesen auch für das tiefere Verständnis förderlich sein. Jedenfalls hat man durch diese Art des Lesens die Kinder besser in die biblischen Lehrschriften eingeführt, als durch ein weitläufiges kursorisches Lesen, wobei weder die Lesekunst noch das Verständnis gewinnen kann.

Beim Einprägen der biblischen Geschichten darf ein Punkt noch besonders hervorgehoben, gleichsam als ein dritter Zweck des Lesens bezeichnet werden: ich meine das Einprägen des biblischen Ausdrucks. Es ist oben betont worden, daß das erste Vorerzählen des Lehrers durchaus frei, auch frei hinsichtlich des biblischen Wortlauts geschehen soll, soweit nämlich die Anschaulichkeit der Darstellung dies erfordert. Es ist weiter betont worden, daß auch dem (antwortweisen oder zusammenhängenden) Wiedererzählen der Kinder keinerlei Sprachzwang angethan werden dürfe, d. h. kein anderer, als den die Sache fordert. Ist so die Freiheit überall sicher gewahrt, so hindert nichts, auch der Bibelsprache alle gebührliche Ehre zu erweisen, nämlich nun auch alles zu thun, um sie dem Ohre und Munde der Kinder geläufig und, was noch mehr ist, ihrem Herzen lieb und achtungswert zu machen. Aber wie? Jenes, das Geläufigmachen, mag allerdings auch durch Zwang und Fesseln sich erreichen lassen, aber besser gewiß nicht; dieses aber, die Liebe zur kräftigen lutherischen Bibelsprache, gedeiht, wie alle Liebe, nur im Klima der Freiheit. (Kol. 3, 21.) Wenn der Memorier-Materialismus darauf dringt, daß die Kinder genau mit Bibelworten erzählen, und zu dem Ende den Lehrer zwingt, streng mit Bibelworten vorzuerzählen, und der Lehrer die Kinder zwingt, die Geschichte wörtlich zu memorieren, oder (auf der Unterstufe) Satz für Satz vorspricht, bis alles festsitzt, — wenn dann noch gehofft wird, die Schüler sollten die Bibelsprache lieben und ehren: so läuft das vollkommen auf den bekannten Witz hinaus, den man dem gestrengen Friedrich Wilhelm I. nachsagt, der den Leuten, die ihm von weitem schon auswichen, mit seinem Stocke nacheilte und ihnen zurief: „Ihr sollt mich nicht fürchten, sondern lieben.“ Wer in der Behandlung der biblischen Geschichte den obigen Ratschlägen folgen will, nämlich erstlich die Geschichte so anschaulich frei erzählt, wie es möglich ist, und dann auch das Mögliche thut, um ein verständiges, ausdrucksvolles Lesen zu erzielen, — bei dem ist nicht zu besorgen, daß die Bibelsprache zu kurz komme, und er selber braucht auch nicht zu sorgen, daß den Kindern die Bibelsprache nicht geläufig werde. Bei des Lehrers Vorerzählen kommt sie nicht zu kurz, weil der, welcher mit allem Fleiß um die schwere Kunst anschaulicher Darstellung sich bemüht, bald finden wird, daß da, wo der biblische Ausdruck den Kindern wirklich verständlich ist, derselbe auch an Anschaulichkeit nicht zu übertreffen ist. Es müssen ja viele biblische Ausdrücke erläutert, umschrieben werden, — auf den unteren Stufen sehr viele, — aber durchweg nicht deshalb, weil dieselben an sich nicht verständlich wären, sondern weil die Kinder spracharm sind und die Sachen nicht kennen; noch mehr muß hinzugefügt, ergänzt werden, weil es den Kindern

an der Spannkraft und den Kenntnissen fehlt, um aus eigenem Vermögen in die volle Anschauung der äußeren und psychologischen Sachlage sich hineinzudenken; indessen wird der taktfeste Lehrer bei allen diesen Umschreibungen und Ergänzungen doch nicht versäumen, auch den biblischen Ausdruck hell und voll erklingen zu lassen. (Wie das zu machen ist, hat Witt in seinem Buche ganz gut gezeigt.) Vollends aber die Bibelsprache ohne pädagogischen Anlaß, lediglich kraft eines vermeintlichen bessern Geschmacks meisternd verbessern zu wollen, kann einem wirklichen Meister der Schule und der Sprache nicht einfallen. Thut nun der Lehrer auch noch beim Lesen seine Pflicht, — wie sollte da die Bibelsprache in dieser Schule zu kurz kommen? Sorgt er nur dafür, daß die Leseübung ihren ersten Zweck in möglichstem Maße erreicht, so werden die Kinder bei der (antwortweisen oder erzählenden) Reproduktion fast ausschließlich in der Bibelsprache sich bewegen und doch sich frei bewegen. Darum lasse er sich die zweite Lernstation, das Lesen der Geschichten, ja ernstlich empfohlen sein: seine Freiheit, wie die Freiheit der Kinder, läßt sich nur wahren und ist in der That auch nur berechtigt, wenn er bei der Leseübung mit aller Treue seine Schuldigkeit thut.

Auch über das Verfahren bei dieser Leseübung wäre noch manches zu sagen. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen und sich danach umsehen. Beim Leseunterricht giebt es in der That mancherlei Mittel, — ich meine zunächst Manieren, Handgriffe u. dergl. Einige darunter sind individueller Natur, stehen nicht jedem zur Hand; andere dagegen können auch eine generelle Bedeutung beanspruchen. Auf eine Manier, die zu der letzteren Art gehört, will ich wenigstens kurz aufmerksam machen.

Unsere Altvordern im Schulamt hielten bekanntlich viel auf Lesestücke in Gesprächsform, weil sie wußten, daß der stetig wechselnde Ton und Ausdruck das Gefühl dafür schärft und die Übung steigert. Die früheren Lesebücher boten auch gewöhnlich mancherlei Arten solcher dialogischen Lesestücke. (Auf derselben Ansicht beruht zum Teil das in den höheren Schulen ehedem häufig vorkommende Aufführen dramatischer Darstellungen.) Sieht man davon ab, daß der Inhalt jener Lesestücke oft ein wenig mager war, so ist die didaktische Absicht, welche ihnen zum Grunde lag, nur zu billigen. Die neueren Lesebücher, welche diese Absicht nicht mit aufgenommen haben, stellen in diesem Punkte keinen Fortschritt dar. Der Lehrer vermag aber sich einigen Ersatz zu schaffen, wenn er nämlich sich die Mühe giebt, für die wichtigeren Lesestücke Fragen auszuarbeiten, d. h. solche Fragen, nach denen ein Lesestück gleichsam in dialogischer Form gelesen werden kann. Die Formulierung solcher Fragen ist zwar nicht ganz leicht; die darauf

verwandte Mühe und Zeit lohnen sich aber reichlich. Beim Lesen nach diesen Fragen — indem nämlich der Lehrer die Frage sagt, und die Schüler die Antwort aus dem Buche lesen — erreicht man mehrere wichtige Zwecke zugleich. Erstlich verwandelt sich das Lesen gleichsam in einen Dialog: es wird belebter, steigert die Aufmerksamkeit und fördert die Übung in Betonung und Ausdruck ungemein. Der Lehrer darf dabei nicht versäumen, die gestellte Frage von dem antwortenden Schüler wiederholen zu lassen.*) Zum andern gesellt sich zu dem Lesen gleichsam eine Besprechung des Stoffes, indem das Lesestück logisch analysiert wird. Was zur sprachlichen und sachlichen Erläuterung sonst noch erforderlich ist, läßt sich nun viel kürzer abmachen. Drittens endlich prägt sich der Inhalt des Gelesenen viel besser ein und zugleich der sprachliche Ausdruck. Ist ein Lesestück auf diese Weise einigemal durchgegangen, so werden die meisten Kinder imstande sein, den wesentlichen Inhalt sofort antwortweise oder erzählend wiederzugeben. — Wer diese Vorteile summiert, wird einsehen, daß diese Manier eine Verbesserung in den Leseunterricht einführt, die nicht leicht zu hoch taxiert werden kann, insonderheit bei denjenigen Lesestücken, die zugleich dem Sachunterrichte gewidmet sind. Für unsern speciellen Fall, für die biblische Geschichte, liegen solche Fragen in dem „Enchiridion" fertig vor. Man kann also sogleich zur Probe schreiten. Die Kollegen, welche es bereits versucht haben, werden bezeugen, daß von den vorgenannten Vorteilen kein einziger ausbleibt. Bei der biblischen Geschichte kommen indessen noch zwei neue Dienste hinzu. Es ist oben hervorgehoben worden, daß beim Lesen religiöser Stücke eine erbauliche Stimmung gewahrt werden müsse. Geschieht nun bei dieser Weise das Lesen aufmerksamer und verständiger, so ist die andächtige Stimmung von selber gesichert. Zum andern: Handelt es sich um eine Geschichte, die fester eingeprägt werden soll, wobei also die häusliche Repetition hinzutreten muß, so hat das Lesen dieselbe aufs beste eingeleitet und vorbereitet, — vorausgesetzt, daß das Frageheft auch in den Händen der Schüler ist.**)

---

*) Auch bei freien Besprechungen ist dringend zu empfehlen, die wichtigeren Fragen vor der Beantwortung von einem Kinde repetieren zu lassen. Das nötigt nicht nur alle zum Aufmerken, sondern sichert auch präzisere Antworten und fördert außerdem bedeutend die Sprachfertigkeit.

**) Näheres über die Handhabung dieser Leseweise und den Gebrauch des Enchiridions überhaupt findet sich in „Erstes und Zweites Wort über das Enchiridion der bibl. Geschichte" (Gütersloh, C. Bertelsmann) und in dem Aufsatze von Lehrer E. im Ev. Schulbl. Nr. 1 u. 2, 1868.

Es ist wohl überflüssig, darauf aufmerksam zu machen, daß zwischen den feststehenden Fragen auch allerlei freie Fragen eingeschoben werden können. Ich will aber doch bemerken, daß dies beim „Enchiridion" nur empfohlen werden kann, namentlich da, wo die Antwort von größerem Umfange ist und eine genauere Analyse zuläßt. Ein Beispiel wird zeigen, was ich meine. In der Geschichte „Nebukadnezars Fall und Buße" lautet eine Frage summarisch: „Durch welches Traumgesicht ward N. beunruhigt?" Ist die Antwort einmal gelesen, so kann man sie von neuem vornehmen und zwar in folgender Gliederung:

a) der Gegenstand des Traumes? — (Der Riesenbaum mit seiner gewaltigen Krone.)
b) die Strafe (oder die Demütigung)?
c) die Zeichen (Andeutungen) der Wiederaufrichtung?
d) der Zweck der Strafe?

In gleicher Weise ist dann auch die Deutung des Traumes zu zergliedern. — Eine ähnliche tiefergehende Textanalyse läßt sich an vielen andern Stellen anbringen. Sie gehört auch vornehmlich in die Lesestunde, einmal weil die Kinder jetzt den Text vor Augen haben, und sodann, weil die Übersicht durch die Erzählung des Lehrers gegeben ist, und daher die Zergliederung leicht und schnell sich ausführen läßt.

Soll nun noch in Frage kommen, wann das Lesen der Geschichte vorzunehmen sei, so kann ich im allgemeinen nur raten: entweder unmittelbar nach dem ersten Vorerzählen, (wenn nämlich noch Zeit dazu bleibt,) oder in der nächsten Religionsstunde. Im besondern sei noch dies bemerkt: Gesetzt, der Jahreskursus (in der Oberklasse) weise für jede Woche drei Geschichten an, so würde ich an einer, falls sie ihrem Inhalte nach sich dazu eignet, alle vier Lernübungen vornehmen, also dieselbe fest einprägen; eine zweite würde nur vorerzählt und gelesen werden; die dritte dagegen würde ich in diesem Jahre ausfallen und im folgenden Jahre anstatt der zweiten vorerzählen und lesen lassen. Sollte die erste Geschichte aber schon auf den unteren Stufen fester gelernt worden sein, so würde jetzt das Vorerzählen und Reproduzieren (die erste und letzte Übung) genügen, wobei dann anstatt des Lesens dieser Geschichte etwa eine summarische Wiederholung einer bereits behandelten Geschichtsperiode oder sonst eine Art von Wiederholung angestellt werden könnte. Dieses Maß der Wochenarbeit wird, wie mich dünkt, selbst in einer einklassigen Schule zu bewältigen sein.

Schließlich wäre noch zu sagen, was auf der Unterstufe an die Stelle des Lesens treten soll, — zunächst in der mehrklassigen Schule.

Meine Ansicht ist kurz diese. Nachdem die Geschichte in der ersten Stunde ausführlich vorerzählt ist, wird sie in der folgenden einfach und mit möglichstem Anschluß an das Bibelwort vom Lehrer wiederholt; doch mögen die schwierigeren biblischen Worte stets noch mit verständlicheren vertauscht bleiben. Darauf werde sie schlicht abgefragt und durchgesprochen. Eine öftere Wiederholung halte ich nicht für gut. Nur bei denjenigen Geschichten, welche fester einzuprägen sind — etwa 10 — trete eine dritte Wiederholung (durch Vorerzählen und Abfragen) ein. Hierbei stelle sich der Lehrer auch schon etliche Fragen fest, welche sicher gemerkt werden sollen, und bei einer späteren Prüfung noch gewußt werden müssen. Ein zusammenhängendes Wiedererzählen werde nie gefordert, sondern nur soweit vorgenommen, als die Kinder Freude daran bezeigen. Auf diese Weise lassen sich auf der Unterstufe jährlich etwa 30—40 Geschichten behandeln, die nun den sich wiederholenden Jahreskursus der Unterklasse bilden. — In der Mittelklasse mag diese Zahl auf etwa 80 steigen, worin aber jene 30—40 mit einbegriffen sind. Die Behandlung geschieht im wesentlichen in derselben Art wie auf der Unterstufe, doch kann teilweise an die Stelle des zweiten Vorerzählens das Lesen treten. Eine häusliche Repetition wird nur behufs der Leseübung gefordert, — mit Ausnahme der spruchartigen Stellen, welche gelernt werden sollen, die aber in der Schule schon soweit einzuprägen sind, daß die Kinder den rechten Ton und Ausdruck nicht verfehlen können. Bei den genauer zu lernenden Geschichten — etwa 25 — muß der Lehrer auch hier sich bestimmte Fragen notieren, die als feste Repetitionsfragen gelten sollen. — Die einklassige Schule wird sich natürlich das Pensum für Unter- und Mittelstufe etwas anders zuschneiden. Soweit (für die Unterstufe) ein gesondertes Vorerzählen, Abfragen und Reproduzieren stattfindet, gelten dieselben Grundsätze, die für die Behandlung in der mehrklassigen Schule vorhin angedeutet worden sind.

Unsere Beleuchtung der Leseübung kann hier schließen. Sollte nun jemand noch der Meinung sein können, daß auf dieser Lernstation für den Schulrevisor nichts zu prüfen sei? Was diese Übung für die Einprägung des geschichtlichen Stoffes ausgetragen hat, ist allerdings nicht hier, sondern bei der Reproduktion zu erfragen. Allein das Lesenkönnen, ich meine das sinnige, verständige Lesenkönnen in der Bibel, hat für das christliche Leben eine so selbständige Bedeutung, und die Leseübung kann schon innerhalb des Schullebens so wichtige Dienste leisten, daß ein Schulrevisor unter keinen Umständen an dieser Lernstation vorbeigehen darf. Der religionsunterrichtliche Stand einer Schule läßt sich nicht vollständig charakterisieren, wenn nicht auch

untersucht ist, wie das biblische Lesen (zunächst im Historienbuche) gehandhabt und was darin geleistet wird.*)

Die dritte Lernübung, die **häusliche Repetition**, könnte als bloße Durchgangsstation hier übergangen werden, wenn nicht der Memorier-Materialismus häufig gerade sie zur Hauptlernstation gemacht hätte. Doch lassen wir dieses Memorierunwesen, wo der Lehrer die Last ungerechtfertigter Forderungen obendrein ungerechtfertigterweise auf die Kinder abladet, einstweilen beiseite stehen und merken wir uns einfach, was mit Recht von der häuslichen Repetition gefordert werden darf, und durch welche Mittel sie für die Kinder erleichtert und für die Sache zweckmäßig geleitet werden kann.

Was darf gefordert werden? Ich denke, einfach dies: daß die Kinder die Geschichte soweit sich einprägen, um auf bestimmte (ihnen bereits bekannte) Fragen eine sichere, geläufige Antwort geben zu können. Spruchartige Stellen müssen natürlich möglichst wortgetreu memoriert werden. Als ein Übriges wird gewünscht, — nicht gefordert, — daß die begabteren und redefertigeren auch einzelne Abschnitte oder die ganze Geschichte zusammenhängend vortragen können. — Ist auf den beiden ersten Lernstationen in der Weise vorgearbeitet worden, wie es die obigen Auseinandersetzungen dargelegt haben, so werden die Kinder diese Anforderungen nicht als eine drückende Last empfinden und in der Regel das Verlangte samt dem bloß Gewünschten wirklich leisten.

Wie kann die häusliche Repetition für die Kinder erleichtert und für das Lernen zweckmäßiger gemacht werden? Dadurch, daß man den Schülern bestimmte Wiederholungsfragen mit nach Hause giebt. Hat der Lehrer beim Vorerzählen nicht versäumt, den Stoff angemessen zu gruppieren und auf die zu stellenden Fragen einige Rücksicht zu nehmen;

---

*) Will jemand zu guterletzt noch das Lesenkönnen mit dem Wiedererzählenkönnen der Geschichten verglichen haben, so stehe ich keinen Augenblick an, dem ersteren ungleich mehr Gewicht beizulegen als dem letzteren. Die Lesefertigkeit ist ein instrumentales Bildungsstück, d. i. ein Mittel, wodurch immer neues Bildungsvermögen erworben werden kann; auch geht sie nicht leicht wieder verloren. Das Erzählenkönnen, wo es die naturwüchsige Frucht der gesamten Sprachschulung, also ein Stück Sprachfertigkeit ist, muß allerdings ebenfalls eine hübsche Sache heißen, und kann als Redefertigkeit auch im späteren Leben nützliche Dienste leisten. Allein über sich hinaus hat es keinen Bildungszweck mehr; es ist kein instrumentales Bildungsstück. Übrigens ist vom Erzählenkönnen in diesem Sinne beim Memorier-Materialismus bekanntlich nicht die Rede; welchen Sinn es dort hat, wird weiter unten beleuchtet werden.

ist dann ferner die Geschichte an der Hand dieser Fragen gelesen und zum guten Lesen eingeübt worden: so findet die häusliche Repetition einen gebahnten und geebneten Weg vor sich; sie ist dergestalt erleichtert, daß sie nicht noch leichter gemacht werden kann. Man darf aber nicht unterlassen, die Kinder darüber zu belehren, wie sie das Einprägen angreifen sollen; namentlich muß ihnen angeraten werden, die Geschichte nicht oberflächlich durchzujagen, sondern Schritt vor Schritt erst die Frage und dann die Antwort zu lesen, wo möglich laut, und ebenso, wenn sie schließlich sich prüfen wollen, wiederum erst die Frage anzusehen und dann die Antwort frei herzusagen. Da die Kinder aber Kinder sind und als Unmündige oft genug ihren eigenen Vorteil nicht verstehen, so wird es nicht selten vorkommen, daß sie die angeratenen Erleichterungsmittel verschmähen und sich die Arbeit erschweren: das laute und bedächtige Lesen der Fragen und Antworten dünkt ihnen zu umständlich, sie möchten gern schneller fertig sein; so geben sie sich denn daran, nach altväterischer Memorierweise die Geschichte schnatternd durchzujagen, in der guten Meinung, nun kämen sie eher ans Ziel. Natürlich sind sie im Irrtum, denn sie müssen jetzt, weil sie nicht zugleich judiciös memorieren, die Geschichte um so öfterer durchlesen. Der Lehrer muß dieser Unmündigkeit zu Hülfe kommen, zunächst dadurch, daß er die Vorteile des schrittweisen, frageweisen und bedächtigen Lernens einleuchtend zu machen sucht. Freilich werden diese Vernunftgründe nicht allen und nicht immer helfen; der gute Rat mag anfänglich einleuchten, allein in der Stunde der Versuchung hält dieser Glaube nicht stand. Darum muß ein zweites Mittel zu Hülfe gerufen werden, oder vielmehr: es stellt von selbst sich ein, wenn der Lehrer bei der Prüfung nur streng nach dem pädagogischen Landrecht verfährt. Hält er nämlich darauf, daß die Antworten stets laut, deutlich und ohne Anstoß vorgetragen werden, so wird das unkorrekte, eilfertige Lernen sich ans Licht gezogen sehen und vielleicht auch allgemach begreifen, daß der gebahnte Weg der bessere und zugleich der leichtere ist. Will man je zuweilen die Prüfung verschärfen, so kann man einem Kinde aufgeben, mit dem Frageheft vor Augen einen ganzen Abschnitt oder die ganze Geschichte vorzutragen, — (immer aber antwortweise, nämlich so, daß es die Fragen still oder laut liest) — immer aber auch laut, deutlich und mit guter Betonung. Wo es gelingt, die Eltern ins Einvernehmen und ins Interesse zu ziehen, da läßt sich durch ihre Mitaufsicht dem oberflächlichen Lernen noch schärfer zu Leibe gehen. — Wie die häusliche Repetition auch für die Erbauung fruchtbar zu machen ist, indem man die Kinder anweist, bei gewissen Fragen sich auf passende Sprüche und Liederstrophen zu besinnen, wurde oben bereits erwähnt.

Da die Resultate dieser Lernstation erst auf der folgenden zu ermitteln sind, so bietet dieselbe dem Revisor nur die Forderungen, welche der Lehrer an die Schüler stellt, und die Ratschläge und Hülfsmittel, welche er ihnen an die Hand giebt, zur Beurteilung dar. Ein einsichtiger Revisor wird nun gewiß nicht darauf verfallen, ein bestimmtes Repetierverfahren vorzuschreiben, wohl aber wird ihm zustehen, darüber ein Urteil abzugeben, ob die Übung zweckmäßig angeordnet sei; auch wird ihm zustehen, offenbarem Unwesen entschieden zu wehren und dagegen die Mittel und Wege, welche er für die besten hält, zu empfehlen.

Die vierte oder **Schlußübung**: die freie **Reproduktion.** Weil im Verfolg unserer Untersuchung bereits mehrfach erwähnt worden ist, was nach den entwickelten pädagogischen Grundsätzen in der Schlußprüfung gefordert werden darf und welches Verfahren sich empfiehlt, so kann hier eine kurze Zusammenstellung genügen. — Diese Prüfung wird wöchentlich etwa zweimal vorkommen: erstlich bei der Geschichte, welche genau zu lernen ist, und sodann bei einer andern, welche der Hauptsache nach gewußt werden soll. Bei jener haben die Schüler nicht nur über das Wissen, sondern auch über das tiefere Verständnis Rechenschaft zu geben, bei dieser kann die Prüfung vorwiegend auf das Wissen sich beschränken. In der Regel wird nur frageweise geprüft, zunächst an der Hand bestimmter Repetitionsfragen; die freien Reflexionsfragen (nach sprachlichen, sachlichen, psychologischen, ethischen und dogmatischen Beziehungen) werden an die geschichtlichen Wiederholungsfragen angeknüpft. Zur Abwechslung mag zuweilen statt der rein antwortweisen Reproduktion die erzählende eintreten, sei es für einzelne Abschnitte oder für die ganze Geschichte. In den Schulen, wo ein Frageheft gebraucht wird, ist bei dieser Übung eine zwiefache Form möglich, einmal die, daß der vortragende Schüler das Frageheft zur Hand nimmt und, indem er die Fragen leise oder laut liest, die Erzählung gleichsam aus den einzelnen Antworten zusammensetzt; und zum andern die der gewöhnlichen, ununterbrochenen Erzählung. — Bei diesen zusammenhängenden Vorträgen, oder vielmehr bei der Prüfung überhaupt, muß aber die mechanische, stumpfsinnige Bezeichnung: „erster", „zweiter" ꝛc. Abschnitt, die von manchen Lehrern noch immer gebraucht wird, absolut verbannt sein. Die Vernunft fordert — und sie wird in der Schule doch auch wohl etwas zu fordern haben — daß die Sache bezeichnet werde, nicht die Zahl. Hat der Lehrer bei seinem Vorerzählen den Stoff richtig gruppiert und auch beim Lesen diese Gruppen (Abschnitte) markiert, so darf er beim Reproduzieren diese vernünftige Behandlung nicht

wieder mit der mechanischen vertauschen. Bei der Geschichte „Moses Geburt und Flucht“ z. B. wird demnach etwa zu fragen sein:

1. Welche Bedrückung mußte das Volk Israel erfahren? (1. Absch.)
2. Wie wurde das Kind gerettet, das Israels Retter werden sollte? (2. Absch.)
3. Wie wurde Moses erzogen? (3. Absch.)
4. Wie erging es ihm bei seinem ersten Errettungsversuch? (4. Absch.)
5. Welche Folgen hatte dieser mißlungene Versuch für ihn? (5. Absch.)

oder kürzer: Erzähle 1. die Bedrückungen Israels, 2. die Rettung des künftigen Retters, 3. Moses Erziehung, 4. den vergeblichen Erlösungsversuch, 5. Moses Leben in der Verbannung. Oder nehmen wir die Geschichte von „Absalom“. Sie würde sich gruppieren lassen: 1. der Urheber und die Vorbereitung der Empörung, 2. der Ausbruch und Fortgang des Aufstandes, 3. der Ausgang der Revolution, 4. des Aufrührers Ende und Davids Trauer. — Daß bei einem so gegliederten und gruppierten Stoffe, — wobei ein Stück Logik in die Sache und in die Arbeit gebracht wird — das Einprägen wie das Reproduzieren leichter ist, liegt auf der Hand.

Was die sprachliche Form des (antwortweisen oder zusammenhängenden) Referierens angeht, so ist darauf zu achten, daß es durchaus mit freiem Worte geschehen könne. Ich meine natürlich nicht, der Lehrer solle eine Umschreibung der biblischen Ausdrücke fordern, — das mag beim Lesen, oder wo sonst eine Verdeutlichung wünschenswert ist, übungshalber geschehen, muß aber auf dieser Station abgemacht sein, — sondern ich will nur sagen, man solle den Kindern freie Bewegung gewähren, ja mit Sorgfalt darüber wachen, daß ihnen durch keine außerhalb des eigentlichen Zweckes liegende Forderung eine Fessel aufgenötigt und so ihre Freimütigkeit gefährdet werde. Was dadurch verloren gehen könnte, hat mehr Wert als das, was eine solche fremde Forderung erzielen will. Überdies braucht einer, der bei den vorigen Lernstationen so verfährt, wie ihm hier geraten worden ist, nicht zu besorgen, daß die Kinder sich zu weit von dem biblischen Ausdruck entfernen würden, sie werden im Gegenteil in der Regel viel ängstlicher daran festhalten, als nötig ist.

Wie das, was über die Wochenprüfungen in der Oberklasse gesagt ist, auf die Mittel- und Unterstufe anzuwenden sei, darf ich wohl dem Leser zum eigenen Überlegen anheimgeben.

Von Rechts wegen würden jetzt noch zwei Fragen in Betracht kommen müssen. Die vorstehenden Erörterungen bezogen sich lediglich auf die Behandlung und Prüfung der Wochenlektion und zwar der Einzel-

geschichten. Es fragt sich demnach weiter: Was kann bei einer Jahresprüfung und überhaupt bei einer Generalrevision gefordert werden? Und zweitens: Was hat die Schule für den Überblick und Einblick der biblischen Gesamtgeschichte zu leisten? — Diese Fragen sind augenfällig von Wichtigkeit. Da aber ihre Besprechung in der hier gebotenen Kürze nicht erledigt werden kann, so glaube ich, sie für diesmal übergehen zu sollen. Überdies liegen die principiellen Irrtümer des Memorier-Materialismus hauptsächlich in der Behandlung der Einzelgeschichten, wo er bei den letztgenannten Fragen uns in die Quere kommt, da ist das lediglich die Konsequenz jener Abirrungen. Gelänge es uns, ihn aus seiner Hauptposition zu vertreiben, so würden dabei auch die Konsequenzen nicht fehlen. Warum sollen wir uns also überflüssige Mühe machen? —

Will nun der Leser auf den Weg, der in diesen vier Lernübungen dargelegt wurde, einen Rückblick werfen, so wird er, wie mich dünkt, gern gestehen, daß hier eine Behandlung der biblischen Geschichte empfohlen ist, bei welcher die sachlichen Zwecke, die didaktischen Grundsätze und die arbeitenden Personen gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen. Der Memorier-Materialismus macht in allen drei Beziehungen Schulden. Daß bei ihm von den sachlichen Zwecken — Wissen, Verständnis und Erbauung — wenigstens die beiden letzteren zu kurz kommen, ist uns in Vorstehendem mehrfach entgegengetreten, wird aber im Verfolg noch deutlicher werden. Ob es ihm an gutem Willen fehlt, namentlich im Blick auf die so wichtige Erbauung, mag dahin gestellt bleiben; gewiß aber ist, daß er den rechten Weg dahin nicht kennt, daß es ihm an psychologischer und didaktischer Einsicht gebricht: darum kann er die rechten Ziele nicht erreichen, wenn er es auch wollte. Allein die arbeitenden Personen, die Lehrer und Schüler, haben ebenfalls ein Recht; sie sind auch Menschen — sozusagen — so gut wie die Schulgesetzfabrikanten und die Prüfungskommissare, nicht bloßer, knetbarer Stoff. Aber auch dieses Recht hat der Memorier-Materialismus schmählich verletzt; er hat, wo er ins Schulregiment hinaufgefallen ist, durch seine Ordonnanzen Lehrer und Schüler maltraitiert, — ich sage: maltraitiert, um nicht noch Schlimmeres zu sagen. Ich lege Wert, viel Wert darauf, daß das vorhin beschriebene Lehr- und Prüfungsverfahren, soviel mir ersichtlich ist, von diesem Unrecht sich rein hält, ohne den sachlichen Zwecken und den didaktischen Grundsätzen irgend etwas abzubrechen. Täusche ich mich nicht, so werden Lehrer und Schüler auf diesem Wege mit fröhlichem Mute und unbedrücktem Gewissen ihre Arbeit thun, und die biblischen Geschichtsstunden, die seither vielfach eine Last und Qual waren, können wieder werden, was sie von Gottes und Rechts wegen sein

sollen, — Stunden, die vom Morgenglanz der Ewigkeit beleuchtet sind. Das walte Gott! —

Nachdem die Überschau der vier Lernübungen uns vorgeführt hat, wie die Schularbeit und ihre Leistungen im biblischen Geschichtsunterricht sich ausnehmen, wo die sachlichen Zwecke, die didaktischen Grundsätze und die beteiligten Personen gleichmäßig berücksichtigt werden, können wir jetzt uns zu vergegenwärtigen versuchen, was für ein Stand in diesem Lehrfache herauskommt, wenn alle schuldigen Rücksichten unter die eine nebensächliche Lieblingsforderung sich beugen müssen: die Kinder sollen die Geschichten möglichst wortgetreu wiedererzählen können. Es möchte hier jemand einwenden, es sei ja nicht bewiesen und sei auch nicht zu erweisen, daß unser Widerpart alle Zwecke und Rücksichten diesem einen Ziele unterordnen wollte. Es ist wahr, dieser Beweis ist nicht geliefert; allein ich habe auch nicht gesagt, daß er das wolle, sondern nur behauptet, daß es in Wirklichkeit geschehe und in Konsequenz seiner Hauptforderung nicht anders geschehen könne. Aber besinnen wir uns, was denn eigentlich bewiesen ist.

Bewiesen wurde, wie der Leser sich erinnern wird, im ersten Abschnitte, daß das Wiedererzählen von seiten der Kinder als Übung, als Lernübung, nur von untergeordneter sachlicher und didaktischer Bedeutung ist; daß mithin das Betonen des Wiedererzählens nicht die Erzählungsübung im Auge haben kann, sondern dasselbe lediglich als Prüfungsmittel faßt und von der Meinung ausgeht, daß diese Art der Prüfung über den Stand des biblischen Geschichtsunterrichts die entscheidende Auskunft gebe. So viel steht also fest.

Es ist ferner durch die Erfahrung genugsam bekannt und konstatiert, daß es eine nicht geringe Zahl niederer und höherer Schulrevisoren giebt, welche in der That den Stand des biblischen Geschichtsunterrichts lediglich oder vornehmlich daran messen, ob die Schüler die durchgenommenen Geschichten geläufig im Zusammenhange vortragen können.

Nun hat unser Überblick der vier Lernübungen bewiesen, daß diese Prüfungsmanier über die wichtigsten Stücke der Arbeit und der Leistungen in diesem Fache bei weitem nicht die genügende Auskunft zu verschaffen vermag:

erstlich nicht hinsichtlich der sachlichen Lernziele, — weder über die Erbauung, noch über das Wissen, noch über das Verständnis;

zum andern nicht über das Lehrverfahren, besonders

über die Manieren und Mittel, welche die verschiedenen Lernstationen fordern;

und drittens, was aus diesen Mängeln folgt, daß diese Revisionsweise auch die Rechte der arbeitenden Personen — das Gefühl, das Gewissen und die Ehre der Lehrer, wie die Lernfreudigkeit der Schüler — schwer verletzen muß und, wie die Erfahrung lehrt, in der That schwer verletzt hat.

Im Grunde bleibt also nichts mehr zu beweisen übrig, — wenigstens was den revidierenden Memorier-Materialismus betrifft. Allein wir haben auch ein Interesse, den arbeitenden Memorierwahn in seinem Denken und Walten noch etwas näher kennen zu lernen. Darum wollen wir jetzt noch vorzuführen versuchen, was für ein Stand und Zustand im biblischen Geschichtsunterricht herauskommt, wo alle jene wichtigeren Rücksichten hinter die eine unwichtigere des Erzählenkönnens zurücktreten müssen.

C. Der lehrende Memorier-Materialismus und seine Schule.

Um die Folgen recht zu verstehen, wird es rätlich sein, vorher die treibende Ursache genau zu besehen. — Welche Fähigkeiten setzt das Erzählenkönnen beim Kinde voraus? Erstlich das Wissen der geschichtlichen Thatsachen und dann die sprachliche Fertigkeit, dieselben im Zusammenhange geläufig vorzutragen und zwar, wie es unser Widerpart verstanden haben will, mit biblischen Worten. Was das Wissen und Verstehen anbelangt — falls im Quantum der Geschichten das rechte Maß beobachtet wird, — so werden die Schulen auf unserer Seite hinter denen des Memorier-Materialismus nicht zurückstehen wollen; hier brauchen also die Wege noch nicht auseinander zu gehen. Auch wird in unsern Schulen verlangt, daß die Kinder über ihr Wissen und Verstehen sollen Rechenschaft geben können. Wir meinen aber, soweit es sich um religiöse Zwecke handelt — und dafür wird ja die biblische Geschichte gelehrt — sei es vollaus genügend, wenn die Kinder diese Rechenschaft antwortweise geben. Die Antworten auf wohlbemessene Fragen enthalten eine Vorstellungsreihe von so mäßigem Umfange, wie ihn des Kindes Denkkraft bequem umspannen kann; und was sie von der Sprachkraft fordern, wird das Kind ebenfalls zu leisten vermögen. Es gehört eben mit zur rechten Fragekunst, die Frage dem Denk- und Sprachvermögen der Schüler genau anzupassen. Das zusammenhängende Wieder-

erzählen einer Geschichte fordert aber etwas anderes und fordert mehr. In Absicht auf das Wissen setzt es voraus, daß das Kind eine sehr lange Vorstellungsreihe umspannen resp. diese Vorstellungen leicht und ohne Unterbrechung sich ins Bewußtsein rufen könne. Von der Sprachfertigkeit fordert es ebenfalls mehr als die antwortende Reproduktion, schon darum, weil die Darstellung ununterbrochen, geläufig geschehen soll. Verstärkt wird die Anforderung noch dadurch, daß nicht frei, sondern im wesentlichen mit biblischen Ausdrücken erzählt werden muß. Diese Aufgabe ist also genau das, was wir nennen: einen Vortrag oder eine Rede halten. Besinnen wir uns einmal, welche Not manchmal die Erwachsenen überfällt, wenn sie eine kleine Ansprache halten oder überhaupt über einen Gegenstand sich zusammenhängend aussprechen sollen, — selbst solche, welche in der Unterhaltung gewandt zu reden verstehen, — selbst dann, wenn sie die zu sprechenden Worte aufgeschrieben und memoriert haben. Zum zusammenhängenden Reden gehört eben: eine geübte Zunge, überdies eine gewisse Lebendigkeit in der Gedankenbewegung und eine gewisse Sicherheit in der Gedankenverknüpfung; aber noch mehr, — angesichts eines lauschenden Publikums und gar eines Censors auch: ein gewisses Maß von Unbefangenheit, Besonnenheit und Geistessammlung. Eben diese Eigenschaften des Geistes, des Gemütes und der Sprache sind es auch, welche beim Erzählen einer Geschichte — falls dies eine Prüfung vor versammelter Schule sein soll, — von einem Kinde gefordert werden.*) Gewiß läßt sich das alles annähernd lernen, — allein es fragt sich: wann? und wo? Ich an meinem Teil halte zwar die Befähigung, seine Gedanken zusammenhängend vortragen zu können, nicht für etwas, was bloß von Redegenies gefordert werden dürfe, sondern für eine Schullektion, die mit dem Aufsatzschreiben in einer Linie steht. Aber es gehört Übung, viele Übung und obendrein planmäßige Übung dazu; — und da fragt es sich, ob in der Elementarschule die erforderlichen Bedingungen dafür vorhanden sind. Zuvörderst muß einem schon einfallen, was oben bereits erwähnt wurde, — daß in einer schülerreichen Klasse das einzelne Kind nur selten an die Reihe kommen kann, höchstens alle zwei Monate einmal. Darf das eine Übung im

*) Es ist wunderbar naiv, wenn den Bedenken über die Schwierigkeit des zusammenhängenden Wiedererzählens in vorgeschriebenen Ausdrücken zuweilen entgegengehalten wird, daß ja die kleinen Kinder schon unter sich und selbst in der Schule gern erzählen und wirklich wacker drauf los plaudern. Als wenn dieses Geplauder der unbefangenen Kleinen mit der genannten Aufgabe bei größeren Kindern in der bezeichneten Situation auch nur etwas Nennenswertes gemein hätte!

vortragen heißen, — eine Übung, die etwas Namhaftes an Sprachfertigkeit x. ausrichten wird? Allein die Übung will auch planmäßig betrieben sein; und dazu gehört u. a. auch, daß dem Schüler freie Bewegung im Ausdrucke gestattet werde, damit er möglichst wenig sich geniert fühle und in dieser Freiheit allgemach in die wünschenswerte Freimütigkeit, Unbefangenheit und Sicherheit hineinwachse. Dieses unbedingt notwendige Stück planmäßiger Redeübung hat aber unser Widerpart von vornherein abgeschnitten, indem er von unten auf nur die biblische Ausdrucksweise zuläßt. Was nun? Um den Zweck erreichen zu können, fehlen die notwendigsten Bedingungen: die nötige Zeit ist durch die Umstände versagt, und das freie Wort hat der Lehrer selbst untersagt. Was bleibt also übrig, wenn das Ziel erreicht werden soll? Nun, es bleibt allerdings noch etwas übrig: man könnte die formellen Übungen in die Sprachstunden verlegen wollen, wohin sie ja auch eigentlich gehören, und wo sich zugleich mehr Zeit und die erforderliche Freiheit im Ausdruck finden läßt; und was dann dort für die Sprachfertigkeit und die andern Bedingungen der Vortragskunst gewonnen ist, könnte man jetzt in der biblischen Geschichte sich zu nutze machen. In der That, das wäre der rechte Weg, — der rechte Weg, um eine naturwüchsige Redegewandtheit zu erzielen. Dieser Gedanke ist mir sehr geläufig und aus langer praktischer Erfahrung wohl bekannt. Wer hier thun will, was sich gebührt, — wer z. B., um nur etliche Hauptstücke zu nennen, alle gefertigten Aufsätze soweit einprägen läßt, daß sie der Junge geläufig werden, und daneben aus allen Gebieten des Sachunterrichts eine namhafte Zahl von Lesestücken in derselben Weise behandelt, — der wird wohl finden, daß dieser Weg gut, aber auch mühsam ist, und die erstrebte Frucht wegen der vielen erschwerenden Umstände sehr langsam reift. Von der Mühe brauchte zwar nicht die Rede sein, weil sie bei allen guten Dingen sich von selbst versteht. Ich rede nur davon, weil mir nicht bekannt geworden ist, daß die Freunde des Geschichtsmemorierens auch in den Sprachbildungsübungen das Verdienst besonderer Bemühungen und besonderer Leistungen beanspruchen. Wäre es aber doch, so müssen sie auch die andere Erfahrung kennen, daß jener Weg ein langer ist, und werden nicht behaupten wollen, schon auf den unteren Stufen lasse sich dadurch so viel Rede- und Geistesgewandtheit gewinnen, um darauf die Forderung des wörtlichen Wiedererzählens bauen zu können. Aber selbst auf der Oberstufe, wo der Erfolg eines recht geleiteten Sprachunterrichts unfehlbar sich bemerklich macht, — sollte da das Vortragen der biblischen Geschichten an diesem Erfolg eine bedeutende Stütze haben? Ich würde unbedenklich Ja sagen, wenn mit freiem Wort vorgetragen werden

dürfte, (und wenn vornehmlich die Probe an einer kurz vorher gelesenen oder vorerzählten Geschichte gemacht werden sollte;) denn die Sprachgewandtheit beruht wesentlich darauf, daß man einen Reichtum synonymer Wörter und Redefiguren besitze und unter diesen frei und schnell wählen könne. Das ist's aber nicht, was unser Widerpart im Auge hat: er will nicht eine Redefertigkeit als Frucht allseitiger Schulung; es ist ihm nicht um dieses schöne Stück Bildung als solches zu thun; es hätte ja keinen Sinn, oder vielmehr einen sehr bedenklichen Sinn, dieses Ziel gerade an religiösen Stoffen erzielen und zeigen lassen zu wollen. Er begnügt sich nicht damit, wenn die Schüler eine kurz vorher vorgekommene Geschichte geläufig wiederzugeben vermögen, sie sollen vielmehr eine namhafte Zahl von Geschichten allezeit präsent haben, also erstlich dem Wissen nach inne haben und sodann in einer vorgeschriebenen Ausdrucksweise vortragen. Diesem Ziele, welches ein Wissen in einem gesonderten Fache fordert und zwar ein sehr bedeutendes, und eine Reproduktion in gebundener Redeweise und zwar in der schweren Form eines zusammenhängenden Vortrages, — diesem Ziele ist unzweifelhaft durch die allgemeine Sprachschulung nicht merklich näher zu kommen. Es liegt somit auf der Hand, auch für den Memorier-Materialismus selbst, daß dieses Resultat nur durch eine Schulung ad hoc, nur durch Memorieren und Wiedermemorieren der bestimmten Geschichten wie der bestimmten Ausdrücke erreicht werden kann. Der Schwerpunkt seiner Arbeit in der geschichtlichen Heilsunterweisung fällt demnach in die Einprägungsübungen und zwar mit dem ganzen großen Gewichte, welches, wie wir gesehen, in seinem aparten, hochgeschraubten Ziele liegt. Um den Druck dieses Gewichtes recht zu ermessen, muß man nicht vergessen, was vorhin an Schwierigkeiten aufgezählt ist: die Sprachfähigkeiten und Gemütseigenschaften für einen zusammenhängenden Vortrag, der Mangel an Zeit für die Übungen in schülerreichen Klassen, und die Hemmnisse eines planmäßigen Übens, welche durch das Verbot des freigewählten Ausdrucks bereitet sind. Man vergegenwärtige sich ferner, was es heißt, 100—120 Geschichten in all ihrem Detail stets präsent zu haben und so präsent zu haben, um sie im wesentlichen wortgetreu vortragen zu können. Wie viele gut geschulte Erwachsene, oder sage ich lieber: wie viele Prediger, die doch mit ihren Gedanken vorwiegend in diesem Gebiete leben und denen die biblischen Redeformen geläufig sind, werden imstande sein, dieser Forderung zu genügen? —

Allein wir haben nur erst einen Teil der Schwierigkeiten genannt, vielleicht sogar nur den kleineren. Wäre das Lernen der Geschichten die einzige Aufgabe im Religionsunterricht, und dürfte man die übrigen

Fächer (Rechnen ꝛc.) so weit beiseite schieben, wie in der belobten alten Zeit, wo der Katechismus gleichsam Fibel, Lesebuch, Sprachbuch, Realienbuch, kurz, alles in allem war: so ließe sich vielleicht mit jenem Geschichtspensum zur Not fertig werden. Nun sollen aber im Religionsunterricht gelernt werden noch mindestens 30 ganze Lieder, mindestens 180 Sprüche, eine Anzahl Psalmen, ferner die Perikopen, die messianischen Weissagungen und eine Anzahl Gebete, ferner der Katechismus, vielleicht ein großer, der mehr Zeit und Kraft beansprucht, als die andern Lektionen zusammengenommen, — und das alles soll auch nicht so oben hin gelernt werden, sondern schulgerecht, nämlich so, daß alles sprachlich und sachlich erläutert worden ist, daß es deutlich, geläufig und mit gutem Ausdruck vorgetragen werden kann und sicheres Besitztum bleibt; — dazu ferner noch manches Außenwerk wie Jahreszahlen, biblische Geographie, die lateinischen Namen des Kirchenjahres, die Reihenfolge der biblischen Bücher, die Namen der Liederdichter. — Nun soll doch auch von Naturkunde, Geographie und vom Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit etwas gelernt werden, sei dieses etwas in jedem Fache auch nur ein Drittel oder ein Viertel von dem, was im Religionsunterricht gefordert wird, — wobei wieder tüchtig zu memorieren und zu repetieren ist. Ferner: Wenn das Wort „Sprachbildung“ nicht zur Hälfte ein leeres Gerede bleiben, d. i. wenn nicht bloß Sprachrichtigkeit, sondern auch Sprachfertigkeit, die wirklich Fertigkeit ist, und Sprachverständnis erzielt werden soll: so wird man sich entschließen müssen, neben den sprachpolizeilichen (orthographischen und grammatischen) Exercitien auch den onomatischen Übungen Raum zu verschaffen und namentlich tüchtig „judiciös“ und „mechanisch“ memorieren zu lassen. — Wenn das nun im Sach- und Sprachunterrichte ehrliche gute Ziele sind, — wo will da ein verständiger Lehrer den Mut hernehmen, im Religionsunterrichte neben den vielen didaktischen Memorierstücken auch noch 100 und mehr geschichtliche Memorierstücke, oder neben diesen historischen auch jene didaktischen zu bewältigen?

Von den römischen Auguren, die am Vogelgeschrei u. dgl. mancherlei außerordentliche Leistungen zu produzieren verstanden, welche die andern Sterblichen nur anstaunen konnten, pflegte Cato zu sagen, es sei schwer begreiflich, wie diese Künstler einander ansehen könnten, ohne in ein herzhaftes Lachen auszubrechen. Wenn nun aber ehrsame Schulmeister, die doch etwas Pädagogik und Didaktik gelernt haben wollen, sich alle jene Memorierpensa, besonders die im Religionsunterrichte, nicht bloß sich aufladen lassen, sondern auch den Leuten weismachen, daß sie dies alles zu

prästieren vermöchten, und daß dabei alles mit rechten Dingen zugehe, — sollte man es da nicht noch unbegreiflicher finden, wie diese Schulkünstler mit ernsthaftem Gesicht einander ansehen können? Aber begreiflich, oder unbegreiflich — es geschieht. Der ehrenwerte Memorier-Materialismus greift sein selbsterwähltes oder aufgedrungenes Lernwerk aufs unbefangenste entschlossen an und macht dabei wohl gar ein so feierlich-ernstes Gesicht, daß für den Zuschauer an Komik nichts zu wünschen übrig bleibt. Man sage doch nicht mehr, daß in unserer ernsthaften Zeit die Komödie nicht gedeihe; man muß sie nur nicht auf dem Theater suchen. Übrigens habe ich auch nichts dagegen, wenn einer die bezeichnete pädagogische Komödie lieber eine Tragödie nennen will.

Aber was weiß denn der Memorier-Materialismus wirklich zu leisten? Kommt es denn nicht an den Tag, daß er sich an einer unmöglichen Aufgabe versucht? — O, er leistet in der That Wunderbares — für den Augenschein und den „Herrendienst". Ein glaubwürdiger schlesischer Kollege berichtete einmal, er sei der Tage einen bei einem öffentlichen Schulexamen gewesen, das ihm ganz staunenswerte Dinge zu sehen gegeben habe. Die in Fülle gelernten didaktischen und geschichtlichen Memorierpensa wären den Kindern „wie aus dem Munde geflossen"; und namentlich hätte es bei dem Kommando: „Erzählt die und die Historie", sich ausgenommen, „wie wenn einem vollen Fasse der Zapfen ausgezogen würde." Das Gesicht des Schulrevisors habe vor Freude gestrahlt; er dagegen sei traurig heimgegangen. — Solche Leistungen stehen nicht vereinzelt da. Wer hätte sie nicht irgendwo selbst gesehen, oder lobpreisende Berichte darüber gelesen? — Ein wenig Flunkerei wird wohl mit unterlaufen; — das abgerechnet, so scheint also die Aufgabe doch nicht unlösbar zu sein.

Wie wird sie aber gelöst? Wie geht es in solchen Schulen her? —

Daß es nicht mit rechten Dingen zugeht, — daß nämlich diese Redefertigkeit beim Wiedererzählen nicht eine naturwüchsig gebildete sein kann, ist oben schon bewiesen. Da eine Hexerei auch nicht vermutet werden darf, so liegt auf der Hand, daß bei dieser Behandlung der bibl. Geschichte der Schwerpunkt ganz und gar in die Einprägungsübungen fallen muß. Was nun die erste Lernstation anbetrifft, so wäre allenfalls denkbar, daß ein solcher Lehrer beim ersten Vorerzählen recht anschaulich zu verfahren suchte, um wenigstens hier der Erbauung und dem tieferen Verständnis Genüge zu thun. Wäre dies aber wirklich der Fall, so würde in jenen Lehrerkreisen und ihren Schulblättern doch auch wohl einmal zur Sprache kommen, was für eine schwere Kunst es sei, anschaulich-erbaulich zu erzählen. Allein von solchen Besprechungen trifft

man dort kaum eine Spur, und ebensowenig trifft man — neben den häufigen Lehrproben aus dem Katechismusunterricht! — schriftliche Bearbeitungen von Lehrbeispielen, in denen eine Geschichte aus der vollen Anschauung heraus und mit freiem Wort darzustellen versucht wird. Natürlich; — in diesen Kreisen steht niet- und nagelfest, daß „eine Geschichte genau in der Fassung vorerzählt werden muß, wie sie das Historienbuch bietet", also gerade so, „wie sie von den Kindern gelesen, wiedererzählt und als ein immer bereites Eigentum behalten werden soll," und daß die erforderlichen sachlichen, sprachlichen 2c. Erläuterungen bei jedem Satze nachträglich beizufügen sind. Hören dann die Kinder die Geschichte zum zweiten, dritten, vierten u. s. w. Male, so hören sie dieselbe auch stets in derselben Form. Ob dieses Spedieren des Bibeltextes, was man „erzählen" heißt, auf einem gewissen sachlichen Dogma beruht, oder ob es nur aus Zweckmäßigkeitsgründen geschieht, habe ich nicht genau erkunden können. Vielleicht ist von beiden etwas im Spiele. Daß es zweckmäßig, d. h. dem Zwecke des Memorier-Materialismus gemäß ist, sieht man leicht ein; denn da der Preis der Arbeit einmal darin bestehen soll, daß die Schüler die Geschichte textgetreu sich einprägen, und vor diesem Zwecke alle andern Rücksichten in den Hintergrund treten müssen: so kann es sich nur empfehlen, dieselbe von der ersten Übung an in einer und derselben Form vorzuführen.

Wir sehen also, wie es bei unserm Widerpart auf der ersten Lernstation zugeht. Auf allen Stufen, durch alle Jahrgänge hindurch hören die Schüler die betreffende Geschichte stets in derselben kahlen Form; nie zeigt sie ihnen ein anderes, ein neues Gesicht. Vielleicht soll aber eine Besprechung dieses nachholen. Vielleicht; allein eine „Katechisation" kann ein anschauliches Erzählen nimmer ersetzen; denn eine zerpflückte Geschichte hat ebensowenig noch ein lebendiges Angesicht, als eine zerpflückte Rose noch eine Rose ist. Vorderhand glaube ich indessen auch nicht, daß ein solcher Lehrer sich viel mit „Katechisieren" abgiebt; wo sollte er sonst die Zeit zum Memorieren und Repetieren hernehmen? Wohl mag er den äußeren Verlauf der Geschichte abfragen, vielleicht auch nicht ungeschickt; allein das Erfrischende, was wenigstens für diese Kinder darin liegen könnte, wird wieder dadurch geraubt, daß alles nur auf den einen Zweck, das textgetreue Wiedererzählen, hinzielt. Dem Vernehmen nach soll dabei auch folgende Manier sehr beliebt sein: Haben die Kinder ein paar Antworten gegeben, so müssen sie sich üben, dieselben zusammenzufassen; kommt eine dritte dazu, so werden nun diese drei repetiert und zusammengeschoben, und so geht es fort, bis ein Abschnitt und endlich die ganze

Geschichte „sitzt“. Kommt es einem nicht vor, als hätte man dieses geistreiche Geschäft schon einmal anderswo gesehen, an anderem Stoffe? Gleicht diese Einprägungsmanier nicht auf ein Haar jener alten Weise des Buchstabierens, wonach bekanntlich bei jeder folgenden Silbe eines Wortes die vorhergegangenen wieder mit ausgesprochen werden mußten? Da ging es denn: el-a-en-ge-lang; we-e-i-wei, langwei; el-i-ge-lig, langweilig. Was hier mit den Silben geschah, geschieht dort ebenso regelrecht mit den Sätzen der Geschichte. Wenn der Leseunterricht einmal seinen Zopf getragen hat, muß denn der Religionsunterricht notwendig auch eine Zopfzeit durchmachen, bevor die sachgemäße Behandlung Recht und Raum gewinnen kann?

War schon, wie wir gesehen, der Charakter des ersten Vorerzählens, welches dem anschaulichen Verstehen und der erbaulichen Anregung gewidmet sein und darum durch Lebendigkeit und durch ein Hervortreten der freien Herzenssprache sich auszeichnen soll, durchaus in sein Gegenteil, in Monotonie, umgeschlagen, — was namentlich auf den unteren Stufen, wo die Geschichte wochenlang wieder und wieder erzählt wird, in seiner ganzen Unnatürlichkeit sich zeigt: — so sollte man erwarten, das folgende Abfragen werde das Fehlende möglichst nachzuholen suchen. Aber nein: die Monotonie, die Langweiligkeit wird hier, wie wir uns überzeugt haben, verdoppelt und verdreifacht; die neue Übung, die wir dem tieferen Verständnis und der Belebung gewidmet glauben mußten, ist schon mitten im Hauptgeschäft, im Einprägen, begriffen, — und in welchem!

In diesem Stil geht es nun fort. Das Lesen, welches da, wo das erste Vorerzählen in freier, ausführlicher Weise geschehen ist, die Geschichte in einer neuen Gestalt vorführt, läßt beim Memorier-Materialismus wieder die alten Klänge um die Ohren summen, — natürlich nur dumpfer, denn das Sprechen war doch jedenfalls lebendiger, als jetzt das Lesen ist. Während wir auf unserer Seite diese Lernstation obendrein noch dadurch belebter zu machen suchen, daß vermittelst des Frageheftes die gelesene Erzählung gleichsam in einen Dialog verwandelt wird, glaubt der Memorier-Materialismus, dieser Sorge und Mühe sich überheben zu können. Sehr erklärlich; wie sollte er hier beim Lesen, das von altersher seinen gewiesenen Weg hat, ein Bedürfnis nach größerer Lebendigkeit empfinden, da ihm die handgreifliche Trockenheit und Unlebendigkeit seines Vorerzählens nicht einmal spürbar wird? Nach dieser Seite hin scheint sein Gefühl gänzlich abgestumpft zu sein. Hätte er offene Augen, so würde er wenigstens einsehen, daß das dialogische Lesen auch dem Einprägen gute Dienste leistet. Allein auf seinem patentierten Memorierwege fällt ihm nicht ein,

daß ein Lehrmittel, welches noch kein Patent vorzeigen kann, zu etwas nütze sei. So bleibt er denn auch bei seinem monotonen Lesen; seine Väter und Vorväter sel. haben es ja auch so gemacht.

Von der dritten Lernstation, dem häuslichen Einprägen, haben wir insonderheit nur zu sagen, daß sie ebenfalls stilgerecht ist. Durch die Anwendung eines Frageheftes könnte sie zwar belebter gemacht werden und damit auch fruchtbarer für das Memorieren; allein das Mittel paßt einmal nicht in das recipierte System. Übrigens sind diejenigen Memoriereiferer, welche nach dem ersten Vorerzählen es sich nicht verdrießen lassen, sofort noch einmal und noch einmal zu erzählen, oder dieses Vorerzählen mit dem buchstabierartigen Wiederkäuen abwechseln lassen, vielleicht noch die edelsten in ihrem Geschlechte; denn sie wollen die bleierne Last des monotonen Einprägens doch nicht allein von den Kindern tragen lassen. Die rohen und gemächlichen Naturen wissen mit dem Geschäft kürzer fertig zu werden; da heißt es einfach: „Ihr lernt die und die Geschichte zu Hause." Abgemacht. So sind dann Haus und Schule durch ein starkes geistliches Band innig und unzertrennlich verbunden: dort und hier ein unheiliger Wetteifer in Einförmigkeit und Mühseligkeit zum Verleiden der heiligen Geschichte.

Die letzte Station, die den Ertrag der großen Arbeit aufweisen soll, kennen wir auch bereits zur Genüge: hersagen, oder wenn man lieber will: „wiedererzählen", und abermals wiedererzählen „zum stets bereiten Behalten", — das ist der pädagogische Parademarsch, der heute und morgen und das ganze Jahr hindurch von der ersten Stufe bis zur obersten geübt werden muß, auf den großen Tag der General-Revue. — Was sollen wir sagen? Lieber Leser, laß mich zum Ende eilen, sonst wird mir übel.

Und doch, gern oder ungern, — auf einen Punkt müssen wir noch unsern Blick richten, weil er für den Sinn und Geist unseres Widerparts zu charakteristisch ist; ich meine die Auswahl der Geschichten für jede Stufe. — Es ist oben schon erwähnt worden, daß der Memorier-Materialismus einen konzentrisch sich erweiternden Lehrgang nicht will — in dem Sinne, wie wir ihn verstehen, wobei nämlich zwischen genau und weniger genau zu lernenden Geschichten unterschieden wird, und die auf den unteren Stufen genau gelernten doch (um der Erbauung und des tieferen Verständnisses willen) oben wieder vorkommen. Er wählt für jede Stufe nur so viel Geschichten aus, als fest eingeprägt werden sollen, und die gelernten (mit Ausnahme der sog. „Evangelien") kommen später nur wieder vor, um für das Wissen repetiert zu werden. Überdies geschieht die Auswahl für die Unterstufe vorwiegend nach dogmatischen Gesichtspunkten.

Da fällt nun gleich in die Augen, daß bei diesem Lehrgange besonders die Unter- und Mittelklasse sehr stiefmütterlich behandelt wird, namentlich hinsichtlich der Erbauung. Weil aber unsere Betrachtung zum Schlusse drängt, so wollen wir bloß bei der Unterstufe noch einen Augenblick verweilen.

Vor Jahren hatte ich einmal Gelegenheit, eine größere Pastoralkonferenz über diesen Punkt verhandeln zu hören. Das Thema war, wie der Religionsunterricht der Schule zu dem des Pfarrers in die wünschenswerte Übereinstimmung gebracht werden könnte. Der Referent legte einen ausführlichen, motivierten Lehrplan vor. Für die Unterstufe waren etwa 18—20 Geschichten ausgewählt und zwar aus dem Alten Testament — wenn ich nicht irre —: Schöpfung, Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sündflut, Turmbau, Abrahams Berufung, die Gesetzgebung und Salomos Tempelbau. Zur Motivierung hatte der Referent bemerkt, daß diese Auswahl vornehmlich nach dogmatischen Gesichtspunkten getroffen sei. Die Besprechung, welche wenig belebt war, brachte nichts wesentlich Neues zu Tage, und gar keine Kritik. Das Referat hatte so ganz aus der pastoralen Anschauung heraus geredet und war so durchdacht, daß von diesem Standpunkte auch in der That nicht viel zu sagen übrig blieb. Endlich meldete sich ein Gast, ein Jurist, zum Wort und bemerkte: Da er in theologischen und pädagogischen Fragen ein Laie sei, so könne er nur vom Standpunkte eines Hausvaters reden. Nach seinen Erfahrungen in der Familie müsse er aber gegen jene Auswahl der Geschichten für die Unterstufe einige bescheidene Bedenken erheben. Bei der Oberstufe, wo der ganze Lehrgang zum Abschlusse komme, habe der dogmatische Gesichtspunkt gewiß seine Berechtigung; auch auf der Unterstufe lasse er ihn soweit gelten, als es sich darum handele, den Kindern die Bedeutung der christlichen Feste, welche sie mitfeiern, zu erschließen; das Haus schon dürfe die Kinder nicht gleichgültig an diesen Tagen vorbeigehen lassen, wie viel weniger die Schule. Für die weitere Auswahl aber würde ihm die Frage maßgebend sein: ob die Geschichte für die Kinder verständlich sei und ihnen auch auf ihrer jetzigen Stufe angemessene ethische und religiöse Nahrung gebe. Nach seiner Meinung dürfe z. B. die Geschichte Josephs, die der Referent übergangen habe, unter keinen Umständen in der Unterklasse fehlen. Dieselbe möge dogmatisch von untergeordneter Bedeutung sein; allein es könne nicht bestritten werden, daß sie nicht bloß für die Kinder faßbar und interessant, sondern auch höchst erbaulich sei. Das Fehlen dieser Geschichte lasse ihn daher besorgen, daß bei dem Referenten der dogmatische Gesichtspunkt den pädagogischen zu sehr überwogen habe.*)

*) Zur Ergänzung will ich noch beifügen, — da mir nicht mehr erinnerlich ist,

— Was hier dieser einsichtige Jurist — es war der spätere Kultusminister v. Bethmann-Hollweg — mit beredten Worten, die ich nicht wiedergeben kann, jener Konferenz von theologischen Fachmännern gegenüber vertrat, das ist dasselbe, was auch gegen die Geschichtsauswahl des Memorier-Materialismus gesagt werden muß. So möge er es sich denn gesagt sein lassen.

Tritt nun zu dem Unkindlichen, was in dieser Auswahl und in diesem Lehrgange der biblischen Geschichten liegt, auch noch die unkindliche, unnatürliche Behandlung, wie wir sie oben kennen gelernt haben, so hat doch diese stiefmütterliche Bedienung der Kleinen in der That etwas Erschreckendes. Die Pädagogik läßt nicht einmal eine mechanische Behandlung des „Einmaleins" zu, wie sollte sie eine fast in jedem Betracht sach- und zweckwidrige Behandlung des wichtigsten Bildungsstoffes verzeihen können? Es kommt in der Schule nichts vor und kann nichts vorkommen, was in gleichem Maße wie die biblischen Geschichten geeignet wäre, die Aufmerksamkeit zu wecken, das Interesse zu fesseln, das Denken und die Phantasie anzuregen, und der Gemüts- und Charakterbildung einen durchschlagenden Impuls zu geben. Sie lenken die Gedanken auch der Kleinsten weit, weit über die Gegenwart hinaus in die Zeit, wo Natur und Kultur, Sünde und Gnade, Himmelreich und Weltgericht ihren Anfang genommen haben, — lenken sie auch weit hinaus in die Zukunft, wo die „alte Schlange" verworfen, Weinen, Schmerz und Tod abgethan, wo alles neu und das Leben ein Ein- und Ausatmen ewiger Paradiesesfreuden sein wird; — sie zeigen ihnen, daß Gott auch heute wie gestern dem einzelnen Menschen und allen insgesamt nachgeht, wie ein Vater seinen Kindern, daß die Erziehung des Menschengeschlechtes keine Affenzüchtung ist, dieweil auch das ärmste seiner Kinder ihm mehr anliegt als Himmel und Erde, die nur der Saum seines Kleides sind, und er seinen eingebornen Sohn gab, auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben. Mit einem Worte: Die Geschichten von der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts machen Blick und Herz weit, und den Frühling des Lebens zu einer Saatzeit der Ewigkeit. Was soll man nun sagen, wenn der Memorier-Materialismus diese großartigsten Bildungsmittel fast so traktiert, wie wenn es sich um die Einprägung des ABC und des Einmaleins handelte?

ob der Redner es ausdrücklich bemerkt hat, — daß allerdings auch die Urgeschichten zumeist in der Unterklasse mit vorkommen müssen, aber nicht um ihrer Stellung im dogmatischen System willen, sondern deshalb, weil sie als Erzählungen aus der Kindheit des Menschengeschlechts auch dem Kindesalter nahe stehen und die Elemente der Heilslehre so anschaulich lehren, wie es auf keine andere Weise geschehen kann.

— Es wird wohl entgegnet, die Kinder zeigten auch bei dieser Behandlung viel Interesse, zeigten gar mehr Eifer als da, wo es mit der wörtlichen Einprägung des Stoffes weniger streng genommen werde. Ach ja, wozu läßt sich der Eifer der Kinder nicht aufstacheln, wenn es gilt, ihr Wissen und Können zu präsentieren, zumal in den öffentlichen Prüfungen! Man täusche sich doch über die Lebhaftigkeit dieses Prüfungseifers nicht; die Arbeitsstunden sehen ganz anders aus. Und dann, — werden denn die großen Liebesthaten Gottes erzählt, um an ihnen in den Prüfungen die erworbene Zungenfertigkeit zeigen zu können? Ich will gestehen, wenn meine Kinder solchen Händen anvertraut werden müßten und kein anderer Ausweg bliebe, so würde ich dem staatlichen Schulzwange den entschiedensten Protest und Widerstand entgegenstellen; denn es stehet geschrieben: „Ziehet auf eure Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn," — nicht: „zur biblischen Zungenfertigkeit." Es ist mir schier unbegreiflich, wie die evangelische Kirche, die doch darüber wachen soll, daß der Tempel Gottes nicht zur Seiltänzerbude werde, solchen Unfug so lange hat ertragen und stellenweise wohl gar mit Glockengeläut hat begrüßen können. Die katholische Schule und Kirche haben sich, soweit mein Auge reicht, von diesem modernen pädagogischen Götzendienst viel reiner erhalten. Wer den Religionsunterricht aus der Schule verbannen will, dem sagt man mit Recht auf den Kopf, daß er den Frühling aus dem Schulleben nehme; thun aber die etwas Besseres, welche ihn dem Namen nach zwar bestehen lassen, aber in Wirklichkeit einen kalten, öden Winter daraus machen, in welchem kein Samenkörnchen der Ewigkeit mehr keimen kann? —

Rückblick. Wir können jetzt das Tag- und Jahrwerk des Memorier-Materialismus überschauen. Unlebendigkeit, Monotonie, steigende Monotonie und steigende unnatürliche Plage von Anfang bis zu Ende. Braucht man noch zu fragen, was bei diesem Speditions- und Lastträgergeschäft aus den urchristlichen wie psychologischen Geboten der Anschaulichkeit und Erbaulichkeit werde, — ob die Kinder dabei eine steigende Achtung vor den Worten und Männern Gottes gewinnen, — ob ihnen die heiligen Geschichten lieb und wert werden können? — Was bedarf es einer Kritik, wo die nackte Blöße redet!

Wie ist es aber möglich gewesen, daß hundert und aber hundert Schulmänner samt ihren Lehrern und Leitern gerade in dem bedeutungsvollsten, geistigsten Lehrfache auf eine so verkehrte, materialistische Bahn haben geraten können? Im tieferen Grunde hat die Sache in der That

etwas so Rätselhaftes, daß man unwillkürlich denken muß: „Das hat der Feind gethan.“ Nach dem zu urteilen, was vor Augen liegt, lautet die nächste Antwort: Die Schulleute sind verleitet worden, von der pädagogischen Hauptsache, dem anschaulichen Verstehen, und von der christlichen Hauptsache, der erbaulichen Anregung, ihren Blick mehr oder weniger wegzuwenden, und dagegen eine pure Nebensache, das zusammenhängende Wiedererzählen der Geschichte, so anzusehen und zu behandeln, als ob vor dieser Forderung die sämtlichen sachlichen, pädagogischen und persönlichen Rücksichten zurücktreten müßten, als ob sie über den Erfolg und Wert der ganzen Arbeit entscheiden könnte. Ein Ziel, das vornehmlich ein Stück Sprachbildung ist, hat sich als Hauptziel eingeschoben, wo es sich wesentlich um ethische, um Charakterbildung handelt. Wer dieses kleine Sätzchen einsieht, der ist mit dem Memorier-Materialismus fertig, über den hat derselbe keine Macht mehr.

Eine solche Verschiebung der Zwecke, wobei in Theorie und Praxis eine Karikatur herauskommt, die sich breit genug vor die Augen stellt, behält doch immer etwas so Auffälliges an sich, daß es sich wohl verlohnt, ihrer Ursache noch ein wenig näher zu treten. — Wie viele pädagogische Wahrheiten, die vor 30 und mehr Jahren schon Gemeingut waren und fast zu Gemeinplätzen geworden sind, mußten vorher vergessen werden, bevor der Blick sich derart verdunkelte, um die Karikatur samt den daran haftenden Plagen und Gewissenskränkungen nicht mehr sehen zu können! Ich vermute auch stark, daß schon dieser erste Kardinalirrtum gar nicht auf pädagogischem Boden gewachsen ist. Wären diejenigen, durch welche das Schulwesen regiert und der Lehrerstand gebildet worden ist, sämtlich Schulmänner gewesen, solche Schulmänner, die von unten auf in der Elementarschule gedient haben, so würde jener Irrwahn, wenn er je aufgetaucht wäre, wenigstens nicht so epidemisch geworden sein. Aber der genannte eine Irrtum ist's auch nicht allein, der die Theorie und Praxis der Schule so verrenkt hat; es hat sich ein zweiter zu ihm gesellt: die mehrgenannte falsche Forderung, daß das Wiedererzählen der Geschichten von seiten der Kinder im strengsten Anschluß an das Bibelwort geschehen müsse. Indem diese Forderung hier als falsch bezeichnet wird, handelt es sich, wie der Leser weiß, nicht um die Frage, ob die Kinder die Bibelsprache kennen, gebrauchen und lieben lernen sollen. Diese Frage beantworte ich so entschieden mit Ja wie irgend einer, wofür schon das „Enchiridion“ ein genügender Zeuge ist; denn in einem wesentlichen Zweck ruht dasselbe eben auf dieser Überzeugung, indem die Fragen so formuliert sind, daß die Antworten genau mit den Worten des Textes gegeben und die Geschichten sogar

an der Hand der Fragen gelesen werden können. Es wünscht gerade, daß die Schüler die Bibelsprache kennen, gebrauchen und — lieben lernen möchten. Was hier an jener Satzung getadelt wird, ist dies, daß sie ein ideales Ziel ohne weiteres zu einer praktischen Prüfungsforderung macht, daß sie ferner zwischen Zweck und Mittel nicht unterscheidet und um des guten Zweckes willen die unheiligsten Mittel heilig spricht. Ohne diese unselige Verdunkelung des Urteils über das Verhältnis von Zweck und Mittel würde vielleicht jene Prüfungsforderung an sich noch nicht so schlimm sein, — wenn sie nämlich als selbstredend zugestände, daß ihr Ziel nur in der Freiheit erreicht werden könne, und somit die rechte Behandlung gesichert wäre. Indem sie aber von dieser Freiheit in der Behandlung nichts wissen will, und überdies mit jener ersten grundfalschen Forderung des zusammenhängenden Wiedererzählens sich verbindet, verdirbt sie vollends und untergräbt selber ihren guten Zweck. — Gerade so geht es der andern Genossin in diesem verhängnisvollen Bunde: Die Forderung des zusammenhängenden Wiedererzählens — in dem Sinne, wie der Memorier-Materialismus sie stellt — ist zwar an sich schon ungerechtfertigt; allein wenn sie dem sprachlichen Ausdrucke freie Bewegung gestattete und von den Revisoren verständig gehandhabt worden wäre, so würde sie wenigstens nicht solche Verwüstungen im Religionsunterricht angerichtet haben, wie wir sie jetzt vor Augen sehen. Nachdem sie aber die zweite Forderung, die des wörtlichen Wiedererzählens, sich zugesellet hat und somit die freie Bewegung sowohl bei den Übungen wie bei den Prüfungen aufhören mußte: da wurde sie noch verkehrter, als sie von Haus aus war, und zu jenem schreckhaften Wesen, dessen Wirkungen wir im vorstehenden kennen gelernt haben. —

Übersehen wir indessen nicht, daß noch ein drittes böses Princip mit in diesem Bunde ist, — ich meine den Grundsatz, wonach auch das erste Vorerzählen des Lehrers sich streng an den Bibeltext zu halten habe. Oben wurde schon angedeutet, daß man nicht recht aufs reine bringen kann, ob diese Forderung lediglich als eine Konsequenz jener zweiten zu betrachten sei, oder aber einen besondern Ursprung habe. Sei dem, wie ihm wolle, — was wohl der Memorier-Materialismus selbst am besten wissen wird —: ich wenigstens bin der Ansicht, daß dieselbe weniger in der Hochschätzung der Bibelworte, als in der Geringschätzung des Lehrerstandes ihren Grund hat. Man hält die Lehrer, wie sie durchweg sind, nicht für befähigt, aus der vollen persönlichen Anschauung heraus frei, anschaulich und erbaulich erzählen und dabei doch den Charakter der biblischen Darstellung wahren

zu können. Die Weisung, beim Vorerzählen sich strikte an den Bibeltext zu halten, wäre demnach etwas Ähnliches wie jene Regel, welche der ehrwürdige Stifter des sogen. „Schulbrüderordens" seinen Untergebenen auferlegte. Obwohl dieselben nämlich für ihre Sphäre praktisch sehr gut eingeschult werden, so erhalten sie doch nur eine höchst notdürftige allgemeine Bildung, weshalb der Volksmund sie wohl „frères ignorantins" nennt. Bei der Schularbeit sind sie nun angewiesen, sich strikte an ihre Lehrbücher zu halten, auch hinsichtlich der Erläuterungen und Fragen, und überhaupt so wenig wie möglich zu sprechen, — offenbar aus dem Grunde, damit sie einerseits nichts Falsches lehren, und andrerseits ihre Unwissenheit nicht bloßgestellt werde. Es wird jetzt auf den deutschen Lehrerstand selbst ankommen, ob er im biblischen Unterricht in die Klasse der „unwissenden Brüder" eingeschätzt sein will, oder nicht. Diejenigen, welche dem Memorier-Materialismus und seiner Erzählungsregel huldigen, haben die Einschätzung bereits selbst vorgenommen. Sollte es wahr sein, was vielfach behauptet wird, daß es nicht wenige Lehrer giebt, welche mit dem dürftigen Seminarwissen auszureichen glauben und insonderheit ein weiteres Bibelstudium und gemeinsame Bibelbesprechungen für etwas höchst Überflüssiges halten: so weiß ich nicht, was sie entgegnen wollen, wenn ihnen zugemutet wird, zum gemeinen Besten und um ihretwillen sich jenen Mundkorb anlegen zu lassen. Die übrigen Kollegen mögen aber an diesem Punkte merken, was hier alles in Frage steht. Entweder der Lehrerstand rüstet sich, die Geschichte vom Königreich Jesu Christi auf jeder Stufe so vortragen zu können, wie es die Sache, die Pädagogik und die Kindesnatur fordert, d. i. aus der vollen persönlichen Anschauung heraus, mit freiem Wort, anschaulich und erbaulich: oder aber sich darein zu ergeben, daß der Elementarschuldienst in seinem wichtigsten Werk als pädagogisches Handwerk taxiert wird. Kurz, gehört der Lehrerberuf zur freien Kunst, oder zum Handwerk? — das ist die Frage.

Wir sind mit der Betrachtung des unseligen Principien-Triumvirats fertig. Wer sich die Mühe geben will, seinen Konsequenzen nachzugehen, der wird finden, daß die in unserer Untersuchung aufgezählten Entstellungen, welche der biblische Religionsunterricht unter den Händen des Memorier-Materialismus erfahren hat, im wesentlichen alle aus dieser dreifachen Quelle hergeflossen sind. Freilich haben noch viele andere Irrtümer mitgewirkt, z. B. die unzulänglichen, unpsychologischen Begriffe vom Memorieren, die Verkennung der Hauptabsicht der christlichen Heilsunterweisung u. s. w.; namentlich werden solche separate Irrungen mit im Spiele sein: bei der traditionellen massenhaften Anhäufung des dogmatischen Lernmaterials, bei der Auswahl der biblischen Geschichten für die Unterstufe nach vorwiegend

dogmatischen Gesichtspunkten, — bei dem Mangel an Belebung in den Lese- und Lernübungen, — bei dem Mangel eines sach- und zeitgemäßen Perikopenlehrganges u. s. w. Da sie aber in unserer Auseinandersetzung alle zur Sprache gekommen sind, so wird eine specielle Aufzählung hier nicht vonnöten sein. —

Schließlich kann ich nicht umhin, dem Kollegen, der in dieser Sache zu einer gewissen Überzeugung zu kommen wünscht, zu empfehlen, er möge sich nicht verdrießen lassen, von dem hier am Schlusse gewonnenen Standpunkte aus die vorliegende Untersuchung noch einmal durchzugehen: das durch die vielen Kontroversen so verwirrt gewordene Gebiet des biblischen Religionsunterrichts wird ihm dann, soweit es sich um den Memorier-Materialismus handelt, klar ausgebreitet vor Augen liegen. Will er dann weiter auch für seinen praktischen Gang zu gewissen Tritten kommen, so stelle er sich nur der Reihe nach die vier Lernübungen vor und frage sich dann bei jeder, — was dort für jeden der drei Lernzwecke — das anschauliche Verständnis, die Erbauung und das Einprägen — insbesondere zu thun sei, und welche Mittel, Manieren, Handgriffe u. s. w. sich dafür darbieten. Bei dieser Überlegung wird er bald finden, daß er auf dem rechten Wege ist, wenigstens für die Behandlung der Einzelgeschichten eine reine, sichere Bahn zu gewinnen. Das Hin- und Hersprechen in den Konferenzen bald über diesen Punkt bald über jenen verwirrt mehr als es aufklärt, wenn nicht das Verhältnis aller dieser vorgenannten Punkte gleichsam wie eine geschlossene Figur vor Augen steht.

Witts Handbuch der biblischen Geschichte.

Es erübrigt nun noch Witts Handbuch zur biblischen Geschichte dem Leser vorzuführen und zugleich die zurückgeschobene Frage zu beantworten, wie man es anfangen müsse, um eine biblische Geschichte anschaulich und erbaulich zu erzählen.

Billig hören wir vor allem den Verfasser selbst, wie er sich in der Vorrede über Weg und Ziel seiner Arbeit ausspricht. Unsere zweite Frage, über das Wie des Erzählens, wird dabei nach ihren Hauptzügen schon

mit zur Sprache kommen. Ich will übrigens im voraus schon bemerken, daß der Leser, indem er den Autor hört, zugleich auch die Ansicht des Recensenten vernimmt: Witts Grundsätze bei der Behandlung der biblischen Geschichte sind auch die meinigen.

Die vorliegende Arbeit sollte gern ein „Hülfsbuch zum sinnigen Betrachten und lebendigen Erzählen" der biblischen Geschichte sein. Und der Verfasser giebt sich der Hoffnung hin, mit derselben nicht allein der Schule, sondern auch der Familie einen Dienst zu erweisen. Wer dagegen einwenden möchte, daß niemand zweien Herren dienen könne, der hätte freilich insofern recht, als im Laufe der Zeit Schule und Familie immer mehr zwei Herren geworden sind. Aber der Verfasser ist der Meinung, daß dies eben ein ungesunder Zustand ist, dessen Weiterentwicklung man nach Kräften entgegenzuarbeiten hat, und daß die Volksschule ebensoweit auf dem Irrwege sich befindet, als sie diese Irrung (durch künstliche Unterrichtsmethoden oder unvolkstümlichen Unterrichtsstoff) herbeiführt und erweitert. Er meint ferner, daß dies ganz besonders für das Gebiet der christlichen Unterweisung gilt, also daß er glaubt behaupten zu dürfen: wenn hier eine Methode so künstlich ist, daß eine einigermaßen gebildete Mutter sie nicht anwenden kann, oder wenn das dargebotene Material nach Form und Inhalt von der Beschaffenheit ist, daß eine christliche Mutter sich nicht sofort in demselben zu Hause fühlt: so ist solcher Stoff und solche Methode auch für die Volksschule unnatürlich und daher verderblich.

Die Volksschule ist auf dem Boden der christlichen Familie erwachsen, und wie es allezeit ihre höchste Aufgabe bleiben wird, dieser zu dienen, so giebt es für sie auch keinen andern Weg zu einem gesunden Gedeihen, als daß sie ihr ganzes Leben dem Leben der Familie möglichst nachbildet. „Über und vor allem einzelnen menschlichen Wirken und Veranstalten stehen für die Auferziehung der Jugend göttliche General-Ordnungen, -Anstalten oder -Bedingnisse, als eine Offenbarung von des allweisen Gottes pädagogischer Kunst in den Werken der Schöpfung, — also daß auch die Thoren keine Entschuldigung haben. Zu diesen Generalordnungen gehören in erster Linie die Familie, und in derselben für das erste Alter wieder der Mutterstand, an welchen pädagogischen Urstiftungen jede menschliche Institution, die darüber hinaus wirken soll, ihr Maß zu nehmen hat." (Dörpfeld.) Und das Familienleben ist allerdings so reich, daß es für die Schule bis auf die Methodik des Religionsunterrichts herab seine vorbildlichen Muster aufzuweisen hat. Daher ist denn auch die

Frage: Was können wir für unsern Religionsunterricht in der Volksschule von der Familie lernen? nicht allein eine erlaubte, sondern auch eine durchaus berechtigte und gebotene.

Religionsunterricht für Unmündige ist gegeben worden, noch ehe man an Schulen und noch viel weniger an naturgemäße Methodik gedacht hat; er ist so alt als die Menschheit, und ebensolang ist er in der Hand der Familie gewesen. „Diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen, und sollst sie deinen Kindern einschärfen und davon reden, wenn du in deinem Hause sitzest, oder auf dem Wege gehest, wenn du dich niederlegest oder aufstehest" (5. Mos. 6, 7), mußte Mose den Kindern Israels gebieten. Und wo in einem Hause Israels echte Furcht Gottes war, da ist dieses Gebot mit allem Fleiß erfüllt worden. Ja, die Heiden selbst haben gethan nach diesem Gebot, und thun es noch auch ohne Geheiß, indem sie einfach dem natürlichen Triebe ihres Herzens folgen. Es ist die Familie, und in dieser hauptsächlich die Mutter, welche die Religionserkenntnis ihres Volkes auf eine lebendige Weise fortzupflanzen weiß. „Die Hauptstützen des Götzendienstes in Indien," sagt ein Missionar, „sind nicht die Bramanen, nicht die gelehrten Religionslehrer und Philosophen der Hindus, sondern die Mütter sind es, indem diese von früh auf ihre abergläubischen Göttergeschichten samt allen Vorschriften des Götzendienstes dem Kinde einzuprägen wissen." Dasselbe galt von unseren deutschen Vorfahren: nicht die Priester oder irgend jemand sonst, sondern die Mütter und Väter selbst waren die Religionslehrer ihrer Kinder. Ingleichen ist es so gewesen in der Christenheit. Wo haben die Waldenser, die mährischen Brüder und die Hugenotten ihre Schulen gehabt? Antwort: Das Haus, und das Haus allein war ihre Schule, und Vater und Mutter waren die Schulmeister. Und was hat diese Schule geleistet? Dazumal hat man die Klage nicht gekannt, daß die Unwissenheit in religiösen Dingen bei Hohen und Niedern so erschrecklich groß sei, sondern was jene heidnischen Schulen gepflanzt haben, dazu gehörte eine Macht, wie das Christentum, um es allmählich auszurotten, und der Same, den diese christlichen Schulen in die Herzen ihrer Kinder streuten, der war mit Feuer und Schwert nicht zu vertilgen. Nicht wahr, von solcher Ur- und Normalschule zu lernen, brauchen wir uns nicht zu schämen!

Nun liegt ja freilich auf der Hand, daß dem Hause ganz andere Mittel zu Gebote stehen, seinen Religionsunterricht fruchtbar und nachhaltig zu machen, als der Volksschule, aber nichtsdestoweniger hat diese Ursache von jenem eine Methode zu lernen, die natürlich, kindlich und volkstümlich zugleich ist, und das ist die Methode **des Erzählens**.

Die Mutter erzählte dem Kinde, sobald es zu verstehen anfing, „beim

Niederlegen und Aufstehen, daheim und auf dem Felde." Und was die Mutter angefangen, das setzte der Vater fort. Wenn am Abend die Familie um das Feuer sich gesetzt hatte, dann hob der Hausvater an, die alten Göttersagen und Heldenthaten der Vorfahren zu erzählen und jung und alt hing an seinem Munde. So haben die Heiden ihr Heidentum mit seinen Geschichten und Sagen, mit seinen Sitten und Gebräuchen von Geschlecht zu Geschlecht zu vererben gewußt, und so haben die Urväter des Menschengeschlechts, Adam, Noah und die Erzväter Abraham, Isaak und Jakob die ersten Urkunden der Bibel fortgepflanzt, daß sie bis auf uns gekommen sind. Also hat die Familie ihren Religionsunterricht stets durch die Erzählung gegeben, und wenn auch ungezwungene Gespräche über das Gehörte niemals ausgeschlossen gewesen sind, so ist doch die Erzählung durchaus in den Vordergrund getreten.

Will denn die Schule daran nicht ein Beispiel nehmen, und umkehren von den Irrwegen, auf welche eine unvolkstümliche Wissenschaft und eine unkindliche Schulweisheit sie wider ihren Willen hingetrieben haben? Jene hat sie in die Wüste einer toten Gedächtniskrämerei geführt, indem sie aus den Geschichten der herrlichen Thaten Gottes einen Extrakt zog, und glaubte nun wunder was gethan zu haben, wenn es ihr unter viel Mühe und Schweiß gelungen war, solches Präparat dem kindlichen Geiste aufzudringen. Diese suchte den Fehler zu verbessern, indem sie den also extrahierten Stoff hundert- oder tausendfach verdünnt nicht vom Gedächtnis ohne weiteres aufgenommen, sondern zuvor vom Verstande hinreichend verarbeitet haben wollte. Aber dabei ist die Schule von der Skylla in die Charybdis, d. i. von der Wüste des toten Gedächtniskrams in die Eisfelder kalter Verstandesexercitien geraten. Eins ist so verderblich als das andere. Daher kann denn auch von einer Verbesserung dieser Unterrichtsmethoden keine Rede sein, das würde nur heißen, einen neuen Lappen auf ein altes Kleid setzen, sondern es muß hier einfach eine Umkehr stattfinden.

> Die Schule muß von der **abstrakten Lehre** zu der **konkreten Geschichte** und von der **künstlichen Form der sokratisierenden Katechese** zu der **einfachen Form der Erzählung und der zwanglosen Unterredung** zurückkehren.

Wenn gegen den ersten Teil dieser Forderung eingewandt werden kann, daß solche Umkehr schon längst angetreten sei, indem die Schule schon seit Jahrzehnten der biblischen Geschichte eine vorher nie gekannte Aufmerksamkeit zugewendet habe, so will der Verfasser das gar nicht in Abrede stellen. Aber einen Weg antreten und auf ihm fortgehen,

ist zweierlei. Freilich hat man der biblischen Geschichte einen bedeutenderen Platz eingeräumt, als früher geschah, aber das ganze von Gottes und Rechts wegen ihr zugehörende Gebiet hat man ihr damit noch lange nicht abgetreten. Man hat ihr die unteren Schulklassen geöffnet, aber leider nur zu oft nicht in der Absicht, um sie hier zu ihrem vollen Rechte gelangen zu lassen, sondern nur, um sie hier zur Dienerin des Katechismusunterrichts in den oberen Klassen heranzubilden. Denn hat das Kind erst seine 9—10 Jahre erreicht, d. i. das Alter, in dem es vermöge einer reiferen Lebenserfahrung erst recht anfängt zu verstehen, so tritt der Katechismusunterricht ein und nimmt fast das ganze religiöse Unterrichtsgebiet für sich in Anspruch. Dieser Katechismusunterricht aber ist es, den der Verfasser im Auge hat, wenn er von einer abstrakten Lehre spricht, von welcher der Religionsunterricht der Volksschule sich abwenden müsse. Und da denkt er nicht bloß an die längst gerichteten Gedächtnisquälereien durch allerlei sog. Landeskatechismen, oder die immer aufs neue und aller Orten wieder hervortretenden Auswüchse widernatürlicher katechetischer Behandlung derselben, sondern er denkt an den Katechismusunterricht überhaupt, **sofern derselbe mehr ist, als ein schließliches Zusammenfassen der christlichen Lehre in einen kurzen kirchlichen Ausdruck, wie z. B. der kleine lutherische Katechismus ihn gewährt.** Wenn das Kind nicht durch die biblischen Geschichten soweit geführt ist, daß es Luthers kleinen Katechismus auch **ohne umständliche Katechisationen** versteht, sondern den christlichen Lehrstoff aus diesem erst kennen lernen soll, so ist solcher Katechismusunterricht an sich, wie gut er auch immer erteilt werden mag, **kein naturgemäßer.**

Um dieses sofort einzusehen, braucht man die Katechismusmethode sich nur auf einem andern Gebiete zu denken. Was sagen wir von einem Unterricht in der Physik, den ein Lehrer in der Volksschule nach einem zuvor auswendig gelernten Leitfaden erteilt, dessen einzelne Sätze zergliedert und durch Worterklärungen, wenn auch unter Anführung einiger Beispiele, die dem Kinde nach ihren rohen Umrissen bekannt sind, zu einer Art Verständnis gebracht werden? Sagen wir nicht, solcher Unterricht lehrt nur mit den Schalen, d. i. mit hohlen Worten spielen? Ist dagegen nicht die Losung jetzt: Von der **Sache** zum Wort, von der **Anschauung** zum Begriff? Die Befolgung ist aber nirgends dringender zu empfehlen als auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, denn hier ist für die Volksschule keine Theorie und keine Lehre zu erklären, sondern **hier gilt es, Leben zum Verständnis zu bringen, und zwar inneres Leben.** Wie kann man aber Leben

zum Verständnis bringen, ohne Leben anschauen zu lassen? Freilich sagen die Katechismusleute: Wir lassen auch anschauen, wir bringen ja Beispiele aus der Geschichte bei und lassen die Kinder sich fortwährend darin bewegen. Aber, müssen wir dagegen sagen, zum Anschauen gehört doch vor allem Zeit. Kann nun wohl das Kind sich auch nur einigermaßen mit seinen Gedanken in einen Gegenstand vertiefen, wenn es wie im Trabe an demselben vorüber muß, um schnell die Lehre herauszuklauben, auf die der Lehrer mit seinen Fragen unaufhaltsam lossteuert? Kann es zu einem rechten Anschauen kommen, wo die Beispiele zu Dutzenden angeführt werden, und also ein Bild das andere jagt? Man mag ein solches Unterrichten nennen wie man will, aber anschaulich, methodisch ist es nicht, selbst dann nicht, wenn es sonst gut ausgeführt und als Leitfaden nur der kleine lutherische Katechismus zu Grunde gelegt wird. Wo aber zu diesem noch ein anderer hinzukommt, der noch dazu ganz oder teilweise auswendig gelernt werden muß, da ist solches Katechismusunwesen geradezu verderblich, und man begreift nicht, wie Leute, die doch wissen, was Christentum ist, solchen Mechanismus noch anpreisen können. Freilich weiß der Verfasser wohl, daß mancher den Katechismusunterricht nur um der unfähigen und unchristlichen Lehrer willen für notwendig hält, aber er fragt: Was soll die tote Lehre den Kindern, wenn sie ihnen mit lieb- und freudeloser Kälte beigebracht wird? Ihre Wirkung ist höchstens die, daß die Kinder, wenn sie der Schule entwachsen sind, nun auch der Kirche entlaufen, indem sie des Glaubens leben, sie wüßten das alles schon längst, und wo man ihnen das Gegenteil beweist, antworten: „Uns ekelt über dieser losen Speise!“

Und nun zu dem zweiten Teil unserer Forderung:

> Die Schule muß von der künstlichen Form der sokratisierenden Katechese zu der einfachen Form der Erzählung und der ungezwungenen Unterredung zurückkehren.

Der Verfasser ist durchaus kein Feind der Katechese, aber dennoch kann er sich nicht verhehlen, daß mit derselben bei der Unterweisung im Christentum großes Unheil angerichtet wird. Man glaubt, die Kinder in das Verständnis einzuführen, und thut doch, bei Licht besehen, nichts anderes, als daß man sie zu Schwätzern macht über Sachen, von deren wirklicher Beschaffenheit sie auch nicht die geringste Ahnung haben. Daher alles zu seiner

Zeit und am gehörigen Orte! In der Mathematik, Physik, überhaupt in allen Unterrichtsgegenständen, die vorzugsweise vom Verstande erfaßt werden können und sollen, da ist die sokratisierende Katechese an ihrem Platze. Zu diesen aber gehört die Religion durchaus nicht. Daher sagt auch J. H. Schüren in seinen „Gedanken über den Religionsunterricht in der christlichen Volksschule“ S. 51 u. 52:

„Wer in der Rechenstunde nicht entwickelt, sondern giebt, der thut unrecht; unrecht thut aber auch, wer entwickeln will, was sich nicht entwickeln läßt, oder auch nicht geben will, weil er's nicht entwickeln kann. — Pestalozzi, der weder Mystiker noch Pietist war, und in noch höherem Grade als die Philanthropen der entwickelnden Methode huldigte, sagte doch in seinem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ S. 72: „Nehmen doch selbst die Habichte und Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben rc. Das Sokratisieren ist erst in unsern Tagen mit dem Katechisieren, das sich ursprünglich bloß auf religiöse Gegenstände bezog, vermischt worden. Diese Vermischung ist aber in ihrem Wesen wirklich nichts anderes, als eine Quadratur des Zirkels, die ein Holzhacker mit dem Beil in der Hand auf einem hölzernen Brette versucht.“

„Es geht nicht.“

„Nicht minder ist es eine ungeheure Verirrung, zu glauben, dem Kinde sei der Begriff klar, wenn es denselben mit andern Worten angeben, wenn es denselben erklären, definieren kann. Das Kind sagt (weil der Lehrer oder das Buch es ihm gesagt haben): Gott ist weise, heißt: er hat nur gute Zwecke und wählt zur Erreichung derselben gute Mittel. Es sagt: Glauben heißt nicht zweifeln rc., es weiß aber weder, was Zweck, noch was Zweifel ist. — Was ein Kind erklären kann, ist ihm noch nicht immer klar, was es sagen kann, weiß es deshalb noch nicht, und was es weiß, hat und liebt es deshalb noch nicht. Darauf kommt aber doch bei der Unterweisung im Christentum alles an. Jede Religionsstunde, darum auch jede Katechismusstunde, soll eine Erbauungsstunde sein, worin Licht, Liebe und Leben sich durchdringen, die Bedürfnisse des Verstandes, des Herzens, des Willens in gleicher Weise befriedigend. Endlich — und das ist sehr stark zu betonen — darf der Lehrer nie vergessen, daß das rechte, volle Verstehen christlicher Wahrheiten erst dann eintritt, wenn dieselben ohne Rückhalt in das Herz aufgenommen werden und in demselben wirken, was sie nach Gottes heiligem und gnädigem Willen wirken sollen. Wenn ein Kranker sich von dem Arzte die Bestandteile

der für ihn bereiteten Medizin nennen und beschreiben, sich über den bei der Bereitung stattgefundenen chemischen Prozeß und über die Wirkung der Medizin auf den kranken Körper ꝛc. belehren läßt, aber die Arznei nicht einnimmt, also auch ihre heilende Kraft an sich nicht erfährt, so hat er eine gewisse Kenntnis der Medizin. Wie dieser Kranke die Arznei kennt, so kennen zahllose Menschen das Christentum; und das nennen sie dann: Christentum haben. **„Das Wissen ist ja nötig, aber das reichste Wissen auf diesem Gebiete ist durchaus wertlos, wenn es beim Wissen bleibt, wenn das, was man weiß, nicht angenommen, nicht geglaubt wird, und wenn zum Wissen nicht die That kommt."**

Aber der Verfasser hat bei diesem Teil seine Forderung vorzugsweise an die Behandlung der biblischen Geschichte gedacht, und in Bezug auf diese gestaltet sie sich zu folgender Behauptung:

> Die herkömmliche Behandlung der biblischen Geschichte, bei welcher man bemüht ist, diese durch längere, nach einem logischen Plan angelegte katechetische Unterredungen den Kindern zum Verständnis zu bringen, ist eine unnatürliche, und daher ihren Endzweck verfehlende. **Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt**, d. h. **erzählt werden**, und das um so mehr, als die Erzählung wie keine andere Lehrform dem kindlichen Geiste zusagt, und dabei zugleich als die natürlichste Lehrform verhältnismäßig leicht zu handhaben ist.

Jede Geschichte, und also auch jede biblische Geschichte ist darauf berechnet, daß sie schon an sich einen Eindruck machen, d. h. auf den Verstand, das Gefühl und den Willen des Zuhörers irgend einen Einfluß ausüben soll. Und dieser bleibt auch niemals aus, wenn die Geschichte nicht in einer Sphäre spielt, die dem Zuhörer teilweise oder völlig fremd ist. In dem Maße aber dieses der Fall ist, in demselben Maße wird auch der gewünschte Eindruck ausbleiben, wenn nicht die Behandlung hinzutritt, und das Fremde in den Kreis des Bekannten hereinzieht. Während diese nun bei jeder andern Geschichte darin zu bestehen pflegt, daß man die Geschichte einfach für die Zuhörer bearbeitet, und sie dann ohne weiteres erzählt, verlangt die Methodik bei der biblischen Geschichte, die Zuhörer für die Geschichte zu bearbeiten, indem sie vorschreibt: Erzähle die Geschichte, wie sie ist, versichere dich durch Abfragen, ob sie behalten ist, und dann suche durch eine eigene, nach einem logischen Plan geordnet katechetische Unterredung nicht allein die vorhandenen Dunkelheiten auf

zuhellen, sondern auch, soviel als möglich, deinen Zuhörern den Eindruck zu vermitteln, den deine Geschichte von Rechts wegen auf sie machen sollte. So sagt die Methodik. Aber wer fühlt nicht das Unnatürliche einer solchen Behandlung sofort, wenn er nur einmal sich selbst als Zuhörer einer beliebigen Geschichte denkt, die in einer ihm unbekannten Sphäre, etwa in einem fernen Weltteil, unter einem unbekannten Volk sich zugetragen hat. Würden wir da wohl Lust haben, zunächst die Geschichte zu hören, ohne sie nach allen Seiten hin zu verstehen? Würden wir uns nicht vielmehr fortwährend versucht fühlen, den Erzähler durch Fragen zu unterbrechen, und wenn wir dies nicht könnten, uns unbefriedigt wegzuwenden? Wenn aber nun der Erzähler die Geschichte auch noch abfragen, resp. wiedererzählen lassen wollte, um zu sehen, ob wir die Thatsachen soweit inne hätten, daß er uns nun das Verständnis aufschließen könne, — würden wir das aushalten? Und doch wäre dies noch nichts dagegen, wenn er nun auch noch anfinge, uns das Verständnis auf katechetischem Wege tropfenweise beizubringen, oder gar sich abmühte, auf demselben Wege den Eindruck zu zergliedern, den seine Geschichte nach seiner Meinung auf uns hätte machen sollen. Warum sollte nun aber bei den Kindern natürlich sein, was bei uns die höchste Unnatur ist? Etwa, weil sie sich nicht so leicht ermüden lassen, oder überhaupt mehr zum Reflektieren geneigt sind? Nein, man kann wohl sagen: Es giebt auf dem geistigen Gebiete Sachen, die dem Erwachsenen natürlich, dem Kinde aber noch unnatürlich sind, nicht aber umgekehrt. Wie nun eine unverstandene Geschichte uns entweder martert oder ermüdet, so auch bei dem Kinde, und zwar in noch höherem Grade; und wie eine langwierige Katechisation uns langweilt, nach einer interessanten Geschichte aber, und über dieselbe, uns geradezu zuwider ist, weil sie den erhaltenen Eindruck stört, also ist ein solches Verfahren bei Kindern geradeswegs geisttötend.

Dies ist denn auch von einsichtigen Männern schon längst erkannt worden. So lesen wir in einem Büchlein, das schon vor 45 Jahren erschienen ist, in Fr. Vormbaums „Biblische Geschichte in der evangel. Elementarschule“ S. 117 u. f.: „Es ist fast zur stehenden Meinung geworden, daß der Lehrer aus jeder biblischen Geschichte Lehren hervorheben und dieselben auf das jetzige und künftige Leben des Schülers anwenden müsse. — — — Ich fürchte aber, man hat dadurch nicht nur gar nichts gewonnen, sondern sogar noch den lieblichen Eindruck, welchen inniges Vorerzählen hervorgerufen, zunichte gemacht. — — Die Geschichte redet im Herzen der Kinder laut und deutlich, sobald ihr religiöses Gefühl nur

recht rege geworden ist. — Die Rede im Kindesherzen wird aber nicht laut und deutlich und ihm verständlich, wenn es nicht still, ruhig und hingebend sich der Regung seines Gefühls überlassen kann. — Durch unaufhörliches Hineinreden und marterndes Herausfragen, Zerfragen und Abfragen der Lehren stört man die stille Ruhe der Hingebung im Gemüte des Schülers und tötet alle einfältige Bilderempfängnis durch das unzeitigste, widerwärtigste Reflektieren. Das Herz kommt nicht zum lauten und deutlichen Reden. Statt dessen pfropfen wir auf die Lippen des Schülers einige nüchterne Sätze, Lehren genannt, von welchen das Herz nicht berührt wird, und welche es daher bald vergißt, anstatt daß das Kind den Eindruck und die innere laute und deutliche Rede nicht nur mit nach Hause nehmen, sondern auch bleibend in sich bewahren würde." So sagte Vormbaum vor 45 Jahren und daß andere mit ihm die Sache ebenso angesehen haben, davon sind die preußischen Regulative ein laut redendes Zeugnis.

Wir Menschen fallen aber gern von einem Extrem ins andere. Diesem Schicksal ist Vormbaum so wenig entgangen als viele Ausleger der preußischen Regulative. Weil man ganz richtig sah, wie unnatürlich und daher schädlich die genannte Weise der Behandlung der biblischen Geschichte sei, kam man dahin, alles Behandeln derselben überhaupt zu verwerfen, und von dem Lehrer nur zu verlangen, daß er die bibl. Geschichte nur mit Bibelworten erzähle und einpräge. Weil jede Geschichte an sich schon einen Eindruck macht, sagte man, so wollen wir lieber uns mit diesem Eindruck begnügen, als ihn gegen einen andern, durch die Behandlung erst hervorzurufenden aufs Spiel setzen. Aber man bedachte nicht, wie ungemein fremd den Kindern das Gebiet ist, auf welchem die biblischen Geschichten sich bewegen, sonst hätte man nicht geglaubt, durch einfaches Erzählen der Geschichten mit Bibelworten, wie würdig und angemessen dasselbe auch immer sein mag, nicht bloß einen allgemeinen Gefühlseindruck zu machen, sondern auch auf die Erkenntnis und den Willen heilsam einzuwirken. Und man bedachte ferner nicht, wie ungeheuer schwer ein solches Erzählen ist, was jene Leute ein würdiges und erbauliches nennen, also daß durchaus dazu gehört, ein Lehrer, wie er sein soll, mehr als bei jeder andern Behandlung. Daher konnte es auch nicht fehlen, daß dieser Mißgriff sich alsbald rächte. Lehrer und Kinder verloren die Lust an diesem Gegenstande, es fehlte bald auch das oberflächlichste Wissen, und da schien denn nichts anderes übrig zu sein, als mit aller Macht auf wörtliches

Memorieren zu dringen, damit die armen Kinder doch etwas bekämen!

Es sollte kaum nötig sein, gegen diesen geisttötenden Mechanismus, der auch das letzte Fünkchen Liebe zur biblischen Geschichte den Kindern noch raubt, ein Wort zu verlieren. Aber er ist zu verderblich und noch immer zu verbreitet, als daß man sich könnte entbunden glauben, gegen ihn Zeugnis abzulegen. Was zuerst das Selbstreden der biblischen Geschichten anlangt, so weiß Schreiber dieses aus eigener Erfahrung ziemlich genau, wieviel davon bei Kindern zu erwarten sei. Er hat als Kind die Bibel mit ihren Geschichten aus eigenem Antriebe so viel gelesen, wie jetzt wohl selten ein Kind, denn die Bibel war sein einziges Geschichtsbuch, aber sein Interesse an demselben war und blieb ein äußeres, und von einem Verständnis des Höheren in ihm war so gut wie gar keine Rede. Daher war die Bibel auch nur solange sein Buch, bis er andere Geschichten kennen lernte, z. B. die in Wilmsens Kinderfreund, die ihm schon viel besser schmeckten, als die Geschichten der Bibel. Demzufolge lautet nun sein Zeugnis dahin:

Die biblische Geschichte muß **erklärt** werden, wenn sie auf die Kinder wirken soll. Die Erklärung muß die Geschichten herüberziehen aus ihrer fremdem Sphäre in den Gesichtskreis der Kinder. Was diese nicht sehen und nicht verstehen, das kann auch keinen Eindruck auf sie machen, das ist und bleibt tot für sie. Und wenn auch noch so viele seichte, triviale und unwürdige Erklärungen der biblischen Geschichten von unfähigen oder unchristlichen Lehren gegeben worden sind, so dürfen wir diesen die Erklärung derselben doch nicht erlassen. So wenig man den Prediger des Evangeliums zu einem bloßen **Vorleser** desselben machen darf, weil hie und da ungläubig, unwürdig, ja lästerlich gepredigt worden ist, so wenig darf man den evangelischen Volksschullehrer zu einem **Vorbeter** der biblischen Geschichten machen. Jede biblische Geschichte, die erzählt und behandelt wird, muß, wie die Predigt, ein Zeugnis sein, nicht von dem, was der Lehrer gelernt, sondern von dem, was er selbst gesehen und gehört, d. h. erfahren hat. Ist es aber nicht widersinnig, dies anzuerkennen, indem man darauf dringt, der Lehrer soll durch Mienen und Gebärden, durch die Augensprache, durch den Ton der Erzählung, kurz durch seine ganze Haltung bei derselben dies Zeugnis ablegen, und ihm zugleich zu untersagen, es durch das Wort zu thun, durch welches es doch am leichtesten und natürlichsten abgelegt werden kann?

Höre man noch einen andern, unverdächtigen Zeugen, der aus einer vierzigjährigen Erfahrung herausspricht. J. H. Schüren sagt in seinem

oben genannten Büchlein S. 17: „Daß unser Volk im großen ganzen nicht sagt mit Luise Hensel: Immer muß ich wieder lesen in dem alten heil'gen Buch; daß es an dem teuern Schatze, von welchem Zinzendorf sang: Mir ist's nicht um tausend Welten, aber um dein Wort zu thun, — daß es daran so wenig hat, oft weniger als an Schiller und Goethe, weniger als an Bürger und Wieland, ja weniger als an einem elenden Volkskalender oder Taschenbuche, das verschulden nicht bloß diejenigen Prediger und Lehrer, welche in ihrem Unglauben Gottes Wort zu Menschenwort machen, und dann die Öde und Leere ihres Unterrichts durch Moralisieren füllen wollen, sondern nicht selten auch diejenigen gläubigen Leute, welche das nicht thun, aber auch nichts anderes, als daß sie die Historien dem Gedächtnis der Kinder wörtlich einprägen. Was nützt dieses tote Einüben! Es bildet oft nicht einmal den Verstand, von einer Bewegung des Herzens kann noch weniger die Rede sein; darum von einer Heiligung des Willens gar nicht. Man bringt die Sache in die Kinder, aber die Kinder nicht selten aus der Sache. Was den Kindern Freude sein sollte, wird ihnen durch verkehrte Behandlung zu einer Plage gemacht."

Diesem allen gegenüber stellt also der Verfasser die Behauptung hin:

Die biblische Geschichte muß als **Geschichte** behandelt, d. h. **erzählt** werden.

Was er darunter versteht, und wie er das an den einzelnen Geschichten ausführt, wird dem geneigten Leser nach Durchsicht einer einzigen Geschichte sofort klar sein. Indes dürften einige besondere Bemerkungen darüber doch nicht überflüssig sein, und der Verfasser glaubt, diese am besten in der Weise geben zu können, daß er einfach erzählt, wie er so eine Geschichte in seiner Schule wirklich behandelt. Die biblische Geschichtsstunde beginnt für gewöhnlich nicht mit der Erzählung, sondern mit der Wiederholung einer Geschichte. Erst wenn diese beendet ist, etwa in der zweiten Hälfte der Stunde beginnt die Erzählung einer neuen Geschichte, und mit ihr wird die Lektion geschlossen. Diese Erzählungen sind dann freilich selten so ausführlich, als der Leser sie nun hier auf dem Papier findet. Die Ausführlichkeit muß sich natürlich nach dem Stande der jedesmaligen Klasse richten, je reifer diese ist, desto mehr kann gegeben werden. Im übrigen lassen sich hier bestimmte Regeln nicht geben. Der Lehrer muß es fühlen, ob die Kinder ihm folgen, und von diesem Gefühl muß er sich leiten lassen. Überhaupt hängt gerade bei diesem Unterricht von der Persönlichkeit des Lehrers so viel ab, daß man es diesem schlechthin überlassen muß, das Maß der erklärenden

oder erläuternden Einstreuungen selbst zu bestimmen. Ebenso muß es ihm anheimgegeben werden, ob er hie und da seinen Vortrag durch hingeworfene Fragen unterbrechen will oder nicht. Auf eins möchte der Verfasser nur noch besonders aufmerksam machen: Es ist ein Irrtum, wenn man meint, je kleiner die Kinder sind, je kürzer und abgerissener müsse man auch die Geschichten erzählen. Im Gegenteil, gerade bei kleineren Kindern muß man recht ausführlich sein und ja die kleinen Nebenumstände nicht weglassen, denn diese sind es ja, welche dem Bilde erst Leben geben und sich daher auch so lebendig der kindlichen Phantasie einprägen, daß sie gerade die Merkzeichen werden, an welchen das Gedächtnis der Kleinen den Weg durch eine Geschichte wiederfindet. O, was für lange Geschichten können die Kleinen schon behalten und wiedererzählen, wenn der Lehrer es versteht, ihre Phantasie in rechter Weise in Thätigkeit zu setzen! Und dazu ist ausführliches Erzählen mit Beachtung solcher kleinen Nebenumstände, wie namentlich die Erzählungen des Alten Testaments sie uns an die Hand geben, ein erstes Erfordernis.

Ist nun die Geschichte erzählt, so kann der Lehrer dieselbe gleich nach der biblischen Geschichtsstunde etwa ein- oder zweimal mit den Kindern durchlesen, was aus mehreren Gründen sehr zu empfehlen ist, oder, wenn er dies nicht für nötig hält, so kann er sie ihnen jedenfalls zum Durchlesen für die nächste Stunde aufgeben und dabei die Stellen bezeichnen, die wörtlich zu lernen sind. Der Verfasser hat bisher meistens nur das letztere gethan, seit er aber auf die Vorteile eines Enchiridions aufmerksam geworden ist, hat er auch wohl gleich nach der Stunde den Kindern einige Fragen zu schriftlicher Beantwortung diktiert, welche die Hauptgedanken der Geschichte festhielten, und an die dann die mündliche Wiederholung sich bequem anlehnen konnte.*)

Diese beginnt mit der Erzählung der Geschichte von seiten der Kinder. Dies geschieht dann freilich nicht immer genau nach dem Wortlaut der Bibel, aber doch vorherrschend mit dem Bibelausdruck. Dabei kann es denn auch vorkommen, daß ein Kind schon manches aus der Beantwortung der Fragen mit einfließen läßt, was dann gewiß kein schlechtes Zeichen ist. Der Lehrer kann nun die Geschichte entweder ganz oder abschnittsweise erzählen lassen, und dann danach seine Repetitionsfragen anbringen, die ganz ähnlich gehalten sind, wie die eben angeführten schriftlichen, nur daß hier auch zuweilen eine Sache noch näher besprochen, resp. tiefer auf sie eingegangen wird, aber immer so, daß aus den in der Erzählung gegebenen Gedanken andere kurz und bündig hergeleitet werden.

---

*) Das „Enchiridion" zeigt übrigens auch, wie dem Lehrer das Diktieren und den Schülern das Schreiben dieser Fragen erspart werden kann. D.

Der geneigte Leser wird nun dem Verfasser wohl ohne weiteres glauben, daß bei solcher Behandlung der biblischen Geschichte die Kinder auch ein ausreichendes äußeres Wissen derselben erlangen. Um aber auch dem leisesten Zweifel zu begegnen, sei hier noch ausdrücklich bemerkt, daß der Verfasser hinreichend Gelegenheit gehabt hat, den Erfolg seiner Unterrichtsweise auch nach dieser Seite hin gebührend zu beobachten. Er hat sechs Jahre lang im Dienste der deutschen Mission in Paris gestanden, wo er aus lauter mehr oder minder verwahrlosten Kindern eine Schule zu gründen hatte. Er hat hier während all der Zeit keinen andern Religionsunterricht gegeben, als nur biblische Geschichte, die er ganz in der vorliegenden Weise behandelte, nur daß er noch weniger für die Einprägung that, und doch ist ihm immer wieder und von den verschiedensten Seiten bezeugt worden, daß diese armen Kinder durch ihr positives Wissen in der biblischen Geschichte wie in der christlichen Wahrheit überhaupt, sich in einer erfreulichen Weise auszeichneten.

Ein gewichtiges Zeugnis aber für die Ersprießlichkeit seiner Unterrichtsweise hat er stets gehabt und hat er noch täglich in der gesammelten Aufmerksamkeit und dem lebendigen Interesse seiner Schüler. Es war ihm stets ein rechtes Herzeleid gewesen, bei der früher auch von ihm angewandten katechetischen Behandlung der biblischen Geschichte die Kinder so gleichgültig und zerfahren zu sehen. Wie wurde das anders, wie verwandelte sich dieselbe Klasse, als er in die neue Bahn einlenkte! Und wie bewährte sich diese Erfahrung auch namentlich an den armen Pariser Kindern! Die Kinder von Pariser Gassenkehrern und Fabrikarbeitern konnten eine halbe Stunde lang einer ausführlich ausgeschmückten Erzählung mit sichtlichem Interesse bis zu Ende folgen, und die täglichen Wiederholungen wie die gelegentlichen Schulprüfungen zeigten, daß sie keine bloß passiven Zuhörer gewesen waren, sondern das Empfangene selbstthätig in sich verarbeitet hatten. Und ob ihnen auch in den letzten Jahren die meisten Geschichten schon längst bekannt waren, so blieb doch das Interesse an denselben ihnen immer neu.

Natürlich hat nun der Verfasser nicht unterlassen, seine Weise, die biblische Geschichte zu behandeln, einsichtigen Kollegen zur Beurteilung vorzulegen, und da hat er denn nicht selten die Freude gehabt, nicht allein ihre volle Zustimmung zu erhalten, sondern auch aus ihrem Munde zu hören: So haben wir es schon lange gemacht und befinden uns wohl dabei. Besonders aber hat es ihn gefreut, seine Weise auch von J. H. Schüren beschrieben und empfohlen zu sehen in dessen „Gedanken über den Religionsunterricht“ S. 17 und 18, wo es heißt: „Was ist denn zu thun? Einführung in das Verständnis jeden-

falls und unter allen Umständen Befriedigung des Herzens; darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Man thut darin im allgemeinen viel zu wenig, und hat deshalb in so vielen Bibelstunden das Herzeleid, daß die Kinder bei dem Erzählen nur schwer, bei dem Abfragen aber gar nicht zu halten sind. (Ganz dieselbe Erfahrung, die auch den Verfasser mit unwiderstehlicher Gewalt aus dem alten Geleise in seine neue Bahn getrieben hat.) Ist denn nicht das ganze heilige Buch durch und durch Poesie? Warum sind wir doch so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist? Hat der heilige Geist etwa nicht gewußt, in welcher Form diese Himmelsgabe den Menschen geboten werden müsse? Wollen wir ihn korrigieren? Das können wir nicht, das dürfen wir auch nicht einmal versuchen. **Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Konturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken.** — Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen, und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußeren Verhältnisse und in die inneren Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können, und dann im stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer **(namentlich ein Lehrer der Oberklasse)** wird z. B. bei Abrahams Reise nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da etwa gedacht und empfunden haben; er wird in Josephs, Moses, Davids Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei Davids Fall und Petri Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Errettung durch den Engel seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung, bei den Gerichten Gottes (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn) sein Ergriffensein nicht verbergen; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen. — Das alles steht aber nicht bei den Historien. Bleibt nun der Lehrer bei dem Buchstaben stehen, so kann von alledem nichts kommen. Kommt es aber, so ist es kein Moralisieren, ist auch kein Sprechen **über die Sache**, sondern es ist

ein Sprechen **aus der Sache**, und darum geeignet, einzuführen **in die Sache**. Wo das geschieht — das sagt mir eine vierzigjährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist **Leben**."

Daher noch einmal gesagt: Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden, und zwar in der Weise, daß wir das im Bibelwort gegebene Gemälde sich selbst angemessen kolorieren, resp. weiter ausführen. Und warum wollten wir das nicht? Wissen wir doch alle aus eigenster Erfahrung recht gut, wie gern Kinder sich erzählen lassen, und aus der Didaktik, wie angemessen die Erzählungsform der Anschauungsstufe des kindlichen Geistes ist. Oder wollten wir es deshalb nicht, weil wir fürchten, diese Unterrichtsform sei bei der biblischen Geschichte zu schwer? Ist denn die Katechese nicht zehnfach schwerer, weil zehnfach so künstlich als die einfache Erzählform, die jede Mutter, ja jedes einigermaßen aufgeweckte Kindermädchen handhaben kann? Aber nicht wahr, wir fürchten, daß unsere Kinder nicht denken lernen, wenn wir nicht jede Gelegenheit und also auch den Unterricht in der biblischen Geschichte benutzen, mit ihnen zu katechisieren? Wer hat aber unsere Väter denken gelehrt, die doch gar nicht wußten, daß es auch eine sokratisierende, analysierende oder was sonst für eine Katechese in der Welt gebe? Und wahrlich, unser Geschlecht hat sich ihnen gegenüber seiner ausgebildeteren Denkfähigkeit nicht zu rühmen. Daher sagt auch Schüren in seinem mehr genannten Büchlein S. 21 mit Recht: „Es unterliegt nicht dem geringsten Zweifel, daß die kindliche Seele zuerst und am meisten dadurch gekräftigt und im Denken gefördert wird, daß sie geistbildende Stoffe in sich aufnimmt. Wenn einem lebendigen Leibe Nahrungsstoffe zugeführt werden, so bemächtigt er sich derselben, verarbeitet sie still in Lebenssaft und mehrt so seine Lebenskraft. Tausende von Lehrern würden bei weniger Mühe und Verdruß viel schönere Früchte gesehen haben, wenn sie der geistbildenden Macht des Stoffes mehr zugetraut hätten, als ihren didaktischen Künsten. Wenn aber dieser Stoff gar das Wort Gottes ist, so sollten christliche Lehrer doch wissen, daß es eine Kraft Gottes ist, welche das Herz erfreut und die Augen helle macht (Ps. 19, 8. 9), und daß der heilige Geist dabei wirket, und macht, daß es nicht leer zurückkommt (Jes. 55, 10)."

Wenn nun aber der geneigte Leser einen Blick thut in die nach obigen Grundsätzen bearbeiteten Geschichten, so wird er sicher denken: So

lange Geschichten, mit so langen Vor-, Zwischen- und Nachreden könnten doch unmöglich für die Volksschule passen, und eine solche Menge Stoffes sei doch in keiner Schule zu bewältigen.

Darauf diene als Antwort:

Zum ersten: Warum wollen wir gerade in einem Jahr die ganze biblische Geschichte durchjagen?*) Die Oberklasse vor allem darf das nicht; sie muß sich die Zeit nehmen, einzelne wichtige Abschnitte oder Personen eingehend zu betrachten.

Zum andern: Es ist durchaus nicht die Meinung des Verfassers, daß der Lehrer die hier bearbeiteten Geschichten so, wie sie sind, in seine Schule tragen und den Kindern vorlegen soll; sondern das ist die Meinung, daß der Lehrer den hier gegebenen Stoff bei seiner Vorbereitung dazu benutze, vor allem sich selbst lebendig in die Geschichte hineinzuversetzen, und sich aus dem Dargebotenen wie aus seinem Eigenen durch selbsteigene Arbeit einen Schatz zu bilden, aus welchem er nun nach dem Bedürfnis seiner Schüler Altes und Neues hervorlangt.

Ein Lehrer, der die vorliegende Arbeit so benutzt, wird also selten alles verwenden, was beigebracht ist, und ebensowenig wird er das ihm Zusagende immer in derselben Weise wiedergeben, ja er wird hie und da von dem Dargebotenen gar nichts benutzen mögen, weil er, angeregt durch dasselbe, nun selbst Passenderes gefunden hat. Daher brauchte denn auch der Verfasser in der Auswahl wie in der Einteilung des Stoffes nicht allzu ängstlich zu sein. Seine ursprüngliche Absicht war, den vorliegenden Stoff nach Form und Inhalt für eine gehobene Oberklasse zu bearbeiten, aber er hat kein Bedenken getragen, diese Grenze getrost zu überschreiten, indem er dachte: Jeder Lehrer muß wissen, was er bringen darf, und ob er's seinen Kindern lebendig zu machen versteht. Und da versteht allerdings der eine mehr als der andere. Ebenso ist es auch mit der Ein- und Abteilung der Geschichten. Einzelne Geschichten sind oft sehr lang geworden, aber es wird ja jedem Lehrer ein Leichtes sein, sie nach dem Bedürfnis seiner Kinder einzurichten. Und so ist es auch mit der Auswahl der Geschichten, wenn überhaupt von einer

---

*) Sollen damit die einjährigen Kurse verworfen sein, so stimme ich nicht bei. Der Jahreskursus ist am „Durchjagen" unschuldig. D.

solchen die Rede sein kann, wo fast alles genommen ist, was Geschichte heißt. Jeder Lehrer wird auch hier leicht finden, was er auswählen und was er weglassen muß.

Dies alles ist es auch nicht, womit der Verfasser dem Lehrer einen Dienst zu erweisen hofft, aber das ist es, womit er namentlich seinen jüngeren Kollegen einen nicht geringen Dienst leisten dürfte: daß er es versucht hat, ihnen zu den Geschichten fruchtbare Gedanken zu geben, Gedanken, die nicht irgend ein Nebeninteresse, sondern das religiöse Bedürfnis der Kinder berücksichtigen, und die zugleich nicht von außen in die Geschichte hineingebracht, sondern aus ihr selbst natürlich erwachsen sind. Und der Lehrer wird ihm hoffentlich recht geben, wenn er sagt: Gerade diese finden wir in Bibelerklärungen so sehr sparsam, daß ein Anfänger im Christentum und in der Unterrichtskunst sich oft nicht zu raten noch zu helfen weiß. Dem Verfasser ist es wenigstens jahrelang so ergangen. Er fühlte, daß er den Kindern nichts zu bringen vermöge, was ihr eigentliches Bedürfnis wahrhaft befriedige, aber er sah sich vergebens um nach einer Hülfe, die ihm nicht zugleich neue Not machte. Aber auch seinen älteren Kollegen hofft er immerhin etwas nützlich zu sein. Nissen sagt in seiner Vorrede zu seinen Katechismusunterredungen: „An vollständig ausgearbeiteten Unterredungen haben wir immer noch keinen Überfluß," und begründet das damit, daß er hervorhebt, wie in solchen Arbeiten jeder Lehrer seine Besonderheiten auf dem Gebiete des praktischen Schullebens andern zum Dienst darreichen könne. Nissen nach sagt der Verfasser nun auch: An ausführlich bearbeiteten biblischen Geschichten haben wir immer noch keinen Überfluß. Jede biblische Geschichte ist wie ein herrliches, kunstreiches Gemälde, an dem verschiedene Beschauer verschiedene Schönheiten entdecken. Darum läßt auch der Kenner sich nicht ungern auf etwas aufmerksam machen, wenn er's nachher auch in seiner eigenen Weise betrachtet. Ein anderes, wodurch er dem Lehrer einen Dienst zu erweisen hofft, ist die möglichst ausführliche Darstellung der biblischen Geschichte mit Bibelworten und die Hinzuziehung größerer Abschnitte aus den Lehrbüchern der heil. Schrift.

Was das erste anlangt, so weiß jeder, der es versucht hat, seine täglichen Vorbereitungen nach der Bibel zu machen, wie mühsam, ja wie unmöglich diese Arbeit stellenweise oft ist, zumal wenn man mit oder ohne seine Schuld seine Vorbereitung in einer Viertelstunde zu beschaffen hat. Zahns ausführliche biblische Geschichten leisten hier freilich eine bedeutende Hülfe, aber bei ihnen findet man doch manches nicht, was dem Lehrer, der sich vorbereitet, vielleicht ein Licht über irgend eine Sache gegeben,

oder was er vielleicht gut zu verwenden gewußt hätte, da ja gerade die kleinen Einzelheiten es sind, welche eine Erzählung anschaulich und lebendig machen. Was aber die Hinzuziehung von Lehrabschnitten der heiligen Schrift anlangt, so ist dies ein Punkt, der dem Verfasser von großer Wichtigkeit erscheint. Wie natürlich ist es doch, z. B. die Psalmen Davids (d. h. für die Schule die wichtigsten derselben) in seine Geschichte zu verweben. Welches Licht fällt durch sie auf die Geschichte, und von der Geschichte wieder auf die Psalmen! „Und so bei Salomo und den salomonischen Schriften, bei der Geschichte der Könige von Israe und Juda und den Propheten, bei der Apostelgeschichte und den Briefen. Wie wird doch das eine durch das andere klar, behaltlich und lebendig.“ (Schüren.) Welch ein Schade ist es doch für die Schule, daß man die Propheten nicht selten so gar unbenutzt liegen läßt, weil man keine Zeit findet, auch nur einzelnes aus ihnen durchzumachen! Aber warum findet man keine Zeit? Antwort: Weil die Betrachtung eines Propheten gar zu zeitraubend wird, wenn man immer wieder fragen soll: Unter welchen Verhältnissen ist dies oder das Wort gesprochen? Aber wie ganz anders macht sich das, wenn man das Thun und Reden eines Propheten in die Geschichte einwebt. Wie leichtverständlich ist da alles, was er sagt, und wie lebendig wird wiederum die Geschichte durch seine Reden!

Aber da ist nun abermals nicht die Meinung, daß der Lehrer unbedingt alles geben soll, was er hier vorfindet. Er mag immerhin unter dem Gewählten noch einmal auswählen, aber allzusehr beschneiden darf er diese Stellen am allerwenigsten, und er hat das auch um so weniger nötig, als er bei dieser Verbindung von Geschichte und Lehre wenig oder nichts als Erklärung hinzuzufügen hat. Das ist ja überhaupt der Vorteil, den ein lebendiger Unterricht in der biblischen Geschichte uns darbietet, daß die Kinder die Begriffe, die wir sonst durch umständliche Erklärungen ihnen beizubringen suchen, nun selbst aus eigener Anschauung gründlich kennen lernen, also daß sie z. B. aus Davids Geschichte eine lebendige Vorstellung davon haben, was Buße ist, wenn sie auch eine schulgerechte Definition dieses Begriffes nicht bei der Hand haben. Wo es aber so steht, da können Lehrer und Schüler sich auch einmal ungehindert dem unmittelbaren Eindruck des oft so schönen und hochpoetischen Bibelworts hingeben, etwa in der Weise, daß der Lehrer es vorliest und nachher dann auch von den Kindern lesen und die Hauptstellen auswendig lernen läßt. Und wenn der Lehrer die Psalmen rc. mit warmem Herzen lesen kann, so darf er der vollen Aufmerksamkeit seiner Schüler gewiß sein.

Weiter glaubt Verfasser dem Lehrer auch noch damit einen Dienst zu leisten, wenn auch nur einen geringen, daß er einzelne Lieder-

verse aus dem Besten unserer Kirchenlieder in die Erzählungen aufgenommen hat. Der Zweck derselben liegt nahe: sie sollen einem Gefühl, einer Seelenstimmung, welche die Geschichte hervorgerufen, Ausdruck geben, oder eine erbauliche Wahrheit noch eindringlicher und zugleich behaltlicher machen. Im übrigen gilt hier dasselbe, was von den eingefügten Lehrabschnitten der Schrift überhaupt gesagt ist: auch die Liederverse beleuchten mit ihrem Inhalt die Geschichte und werden wiederum beleuchtet von dieser.

Soweit der Verfasser.

Hoffentlich haben viele Leser aus seinen und den voraufgegangenen Erörterungen die Überzeugung gewinnen können, — falls sie dieselbe nicht ohnehin schon hatten, — daß der hier empfohlene Weg in der That ein guter heißen darf, weil er ein anschauliches Verständnis sichert, einen freien Verkehr zwischen Lehrer und Schülern gestattet, der Erbauung ihr volles Recht giebt und ein zureichendes Lernen verbürgt. Der Weg ist aber nicht bloß gewiesen, sondern auch bereits gebahnt. Wer das Wittsche Buch treulich benutzt, wird sich in den Stand gesetzt sehen, sichere Schritte zu thun. Ich kann dasselbe den Kollegen nur aufs angelegentlichste empfehlen, und das um so mehr, da mir kein anderes bekannt ist, wo sie in gleichem Maße alles zusammenfinden, was man zu einem freien, anschaulichen Erzählen bedarf. Unter einer treuen Benutzung verstehe ich freilich mehr als ein bloßes Durchlesen der Wittschen Erzählungen; wer den vollen Gewinn zu haben wünscht, müßte eben dasselbe thun, was Witt gethan hat, nämlich die Geschichte schriftlich so ausarbeiten, wie er selbst sie den Kindern vortragen will. Eine solche freie Benutzung ist es auch, die der Verfasser seinem Buche wünscht; es soll ein Hülfsmittel für den Strebsamen, nicht ein Ruhekissen für die Faulheit sein! Die dargebotene Hülfe besteht darin, daß die ausführliche Darstellung den Leser selbst in die volle Anschauung der Geschichte, namentlich auch der psychologischen Vorgänge, versetzt und ihn auf diese Weise befähigt, aus der eigenen Anschauung heraus nun auch den Kindern anschaulich zu erzählen. Natürlich wird dieses letztere Erzählen durchweg knapper ausfallen, als das Handbuch erzählen durfte, wenn es dem Lehrer den vollen Dienst leisten wollte; ebenso wird die Erzählung in der Schule darin von dem Handbuche abweichen müssen, daß sie mehr Fragen einstreut. Sodann möchte ich noch auf eins aufmerksam machen. Vermutlich wird es dem Buche hier und da begegnen, daß ein Recensent ihm die Bemerkung nachschickt: Der Verfasser dürfe doch nicht verlangen,

daß jedermann in seinen Schuhen marschieren solle. Diese Bemerkung würde richtig sein, wenn sie nicht einerseits sehr überflüssig und andrerseits sehr unpassend wäre. Witt hat oben ausdrücklich erklärt, daß es nicht seine Meinung sei, die Geschichten sollten mündlich genau so erzählt werden, wie er es schriftlich gethan hat; und hätte er es nicht gesagt, so würde es sich jeder Verständige selbst sagen. Ich habe das Buch gerade darum mit besonderer Freude begrüßt, weil es dazu beitragen wird, die Lehrer von vielem **frei** zu machen, was sie bisher hemmte. Bei der Lehrweise, die der Memorier-Materialismus in Gang gebracht hat, ist nicht etwa bloß die *individuelle* freie Bewegung gefesselt, sondern die *generelle* nicht minder. Die Losung des Wittschen Buches heißt: *Freiheit!* In der Behandlung der biblischen Geschichte sollen keine andern Gesetze gelten als die, welche einerseits *die Natur des Gegenstandes* und andrerseits die *Pädagogik* vorschreibt. Nicht Buch und Buchform soll lehren, sondern eine lebendige Person durchs mündliche Wort, wie es frei aus dem Herzen kommt. Das setzt Arbeit voraus; aber äußere Fesseln duldet es nicht. Sind wir erst in der generellen freien Bahn, so wird auch die Individualität merken, daß sie freien Raum gewonnen hat. Das lebendige mündliche Erzählen der biblischen Geschichten gestattet unendlich verschiedene Manieren; schon der verschiedene Charakter der Geschichten fordert zu verschiedener Darstellungsweise auf. Nach der Seite der Freiheit ist also von der hier empfohlenen Lehrweise nichts zu fürchten; wenn etwas zu fürchten bleibt, so könnte es bloß dies sein, daß der Lehrerstand der dargebotenen Freiheit noch nicht gewachsen wäre. Möchte er sich nur rühren und anstrengen, um nicht *unter* und nicht *neben*, sondern im Gesetz der Freiheit zu stehen. — Was für eine schöne Zeit wird es sein, wenn die großen Thaten Gottes auch in der Schule in allerlei Zungen und Weisen, aber in einem Geiste, frei von Herzen zu Herzen verkündigt werden!

Ich könnte zwar nach Recensentenbrauch auch einige kritische Bemerkungen zu dem vortrefflichen Werke machen, — so z. B. über die große Zahl der bibl. Geschichten, besonders aus dem Alten Testament, über die für mein Gefühl allzu unbefangene Behandlung sexueller Verhältnisse, über Witts Antipathie wider eine übersichtliche Betrachtung der biblischen Geschichte. Da es aber an dieser Stelle nur Nebenpunkte betrifft, so mag der Leser selbst die Kritik vornehmen, wenn er's für nötig hält. —

Gott geleite das liebe Buch in recht viele Schulhäuser und Familien, und segne sein Wort, daß es Frucht schaffe, die vor ihm gefällig ist!

IV.

Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus.

(Zugleich mit Rücksicht auf den Artikel von Seminar-Oberlehrer Heine in Nr. 1 des Ev. Schulbl. 1871.)*)

Vorbemerkung. Aus dem Aufsatze des lieben Freundes Heine habe ich zu meinem lebhaften Bedauern entnehmen müssen, daß unsere Ansichten über den biblischen Geschichtsunterricht doch viel weiter auseinandergehen, als sein früherer Artikel vermuten ließ. Damals kam es mir vor, als ob er eine vermittelnde Stellung zwischen mir und dem eigentlichen Widerpart einnehme. In einzelnen Stücken mag das auch wirklich der Fall sein, — wie denn z. B. der Gebrauch eines biblischen Frageheftes und einige andere meiner Vorschläge ausdrücklich von ihm gebilligt werden. In andern Stücken aber scheinen sich unsere Ansichten fast diametral gegenüberzustehen. Im wesentlichen sind es immer noch dieselbigen beiden Fragen, um welche sich die Differenzen bewegen:

a) Wie soll die bibl. Geschichte von dem Lehrer erzählt werden?
b) Was soll als scientifisches Lernziel — als das Maß des Wissens und Könnens — im biblischen Geschichtsunterricht gelten?

Es will mir nicht schicklich scheinen, hier nochmals alle dem zu widersprechen, was ich in den Ausführungen des werten Freundes für irrig halten muß. Es ist das in dem angezogenen Aufsatze (Nr. 1—6 des

---

*) Ursprünglich hatte ich nur etliche Nachbemerkungen zu dem Aufsatze von Heine niedergeschrieben. Als aber dort für dieselben kein Raum mehr übrig war, und nun doch ein neues Hauptheft in Anspruch genommen werden mußte, da habe ich mich entschlossen, die Frage nochmals ausführlich, jetzt aber von einer neuen Seite zu beleuchten.

Ev. Schulbl. 1869)*) zur Genüge geschehen; und da meine Ansichten durch seine Gegenbemerkungen nicht wankend geworden sind, so kann ich nur hinzufügen: Quae scripsi, scripta sunt.

Nichtsdestoweniger bin ich ihm für seinen ausführlichen Widerspruch aufrichtig dankbar. Den Lesern, welche beide Teile aufmerksam angehört haben, wird durch die Wechselrede ohne Zweifel Satz und Gegensatz viel klarer geworden sein. Und was mich betrifft, so will ich gern gestehen, daß ich mich in derselben Lage befinde und hoffe, auch von weiteren Verhandlungen noch profitieren zu können.

Das Thema, worüber zunächst verhandelt werden muß, hat Freund Heine im Eingange seines Aufsatzes, wie mir scheint, richtig angegeben. Er fragt dort: „Woher es komme, daß er meinen Aufsatz, obwohl er demselben im wesentlichen beipflichte, doch mit fast fortwährendem innern Widerstreben gelesen habe; — ob etwa unausgesprochene Differenzen im Hintergrunde lägen, die erst ans Licht gezogen werden müßten, ehe es zu einem fruchtbaren weiteren Aussprechen kommen könne." Offenbar will diese Frage sagen, es sei ihm nicht klar geworden, wo der eigentliche Ausgangspunkt unserer Differenzen liege, — und will zugleich den Wunsch aussprechen, daß wir dieser dunkeln Stelle gemeinsam nachspüren möchten. Dieser Wunsch ist auch der meinige. Über die Aufgabe, welche die nachfolgende Untersuchung sich gestellt hat, wären wir demnach vollkommen einig.

Der bisherige Austausch unserer Ansichten bewegte sich vornehmlich auf dem Boden der unmittelbaren Lehrerfahrung; tiefere Grundsätze wurden nur gelegentlich mit herangezogen. Da hierbei eine Verständigung sich nicht hat erzielen lassen wollen, so muß die Besprechung auf allgemeinere Gesichtspunkte auf die psychologischen und didaktischen Grundanschauungen zurückgreifen.

Freilich könnte das Auseinandergehen unserer praktischen Vorschläge auch durch etwas anderes mit hervorgerufen sein, — nämlich dadurch, daß wir nicht überall von ein und derselben Sache, nicht von denselben praktischen Aufgaben reden. Und in der That ist dies einigemal offensichtlich der Fall. Mein Aufsatz spricht überall lediglich davon, was die Natur der Sache und die Natur des Kindes vom Religionsunterricht fordern, mit einem Worte: was die Pädagogik verlangt. Ob in der Wirklichkeit alle Lehrer das leisten wollen, leisten können, bekümmert mich vorab nicht, — nämlich darum nicht, weil es mir zur Zeit wichtiger scheint,

*) Derselbe ist auch in einem Separatabdrucke erschienen unter dem Titel: „Ein christlich pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht." (Gütersloh, C. Bertelsmann.)

daß die reine, objektive Wahrheit nicht unter den Scheffel gerate. Heine erinnert dagegen an einer Stelle (S. 10) mit besonderer Betonung an „die sehr große Zahl von Lehrern, welche die biblische Geschichte für ein Märlein halten, und an die weitere nicht geringere Zahl solcher, welche mit Einsicht oder nicht geistliches Leben genug haben, um die Kinder in den Gedankengehalt derselben einzuführen," und fragt nun, was der Schulrevisor von diesen verlangen solle. Hier reden wir also offenbar von zwei ziemlich verschiedenen Sachen: ich von der Pädagogik und zwar allgemein, er vom Schulregiment und zwar in Beziehung auf einen besonderen Notstand. — Ferner: Mein Aufsatz hat überall den Religionsunterricht der Jugend im Sinne, also den rein erziehlichen. Heine dagegen kommt an einer Stelle (S. 11) auf einmal auf das Seminar und seinen Religionsunterricht zu sprechen und fragt, ob denn die Seminaristen nicht angehalten werden sollten, die biblischen Geschichten genau und wörtlich sich einzuprägen. Hier denken wir also wiederum an zwei verschiedene Sachen; denn im Seminar hat der Religionsunterricht nicht bloß einen erziehlichen Zweck, sondern zugleich den technischen, die Zöglinge zum Lehren der biblischen Geschichte auszurüsten. Angenommen, daß an die Seminaristen ja jene Forderung (des genauen und wörtlichen Einprägens) gestellt werden müßte, — dürfte denn daraus gefolgert werden, daß sie auch in der Volksschule am Platze wäre? — Es liegt somit auf der Hand, daß an einigen Stellen dem werten Freunde andere Gesichtspunkte sich untergeschoben haben, als die meinigen waren. Ob diese jeweilige Verschiebung der Fragen auch da bei ihm eingewirkt hat, wo wir anscheinend in derselben Richtung blicken, wird er selber am besten herauszufinden wissen. Ich werde auf diesen Umstand nicht weiter zurückkommen, sondern mich an die übernommene Aufgabe halten, die wichtigsten didaktischen Grundsätze hervorzuheben, auf denen meine praktischen Vorschläge ruhen, — wie denn die nachstehende Untersuchung überhaupt sich weniger mit den Ausführungen Heines, als allgemein mit der meinen Anschauungen gegenüberstehenden pädagogischen Richtung befassen soll.

Es sei mir gestattet, vorher noch zwei Exkursionen einzuschieben — eine vorläufige Auseinandersetzung mit dem schlesischen Schulblatte und eine ähnliche mit Freund Heine. Sie werden dem Leser den nützlichen Dienst leisten, ihn von vornherein über das zu durchwandernde Gebiet gut zu orientieren.

In dem „Schulblatte der evang. Seminare Schlesiens" (herausgegeben von den Seminar-Direktoren Wendel, Semerack, Lang und Holtsch) ist in

den beiden letztern Jahrgängen ebenfalls recht lebhaft über den biblischen Geschichtsunterricht verhandelt worden. Herr Seminar-Direktor Holtsch hatte es gewagt, in einem eingehenden trefflichen Artikel eine Reihe didaktischer Grundsätze auszusprechen, die teils mit den meinigen übereinstimmen, teils ihnen nahe verwandt sind und deshalb im Hauptquartier der „schlesischen Schule“ sehr befremdlich oder gar gefährlich geklungen haben mögen. Alsobald waren auch zwei seiner Mitredakteure, die HH. Seminardirektoren Lang und Wendel, bei der Hand, um die gefährdete Doktrin wieder fest in den Sattel zu setzen. Da kommen denn manche Äußerungen zu Tage, die den Charakter des Memorier-Materialismus noch etwas mehr entschleiern, als die Einwendungen Heines dies thun konnten. Hier soll uns jedoch vorläufig nur eine beschäftigen.

Herr Direktor Lang beginnt damit, im biblischen Geschichtsunterricht drei didaktische Richtungen (Parteien oder Schulen) zu unterscheiden. Nach dieser Einteilung kommen Witt und ich auf die äußerste Rechte zu stehen, die „Memorier-Doktrinäre“ — d. h. die, welche Herr Lang so bezeichnet — auf die äußerste Linke, und die Vertreter der schlesisch-brandenburgischen Schule (Stolzenburg, Bock u. s. w.) hübsch in die Mitte. Diese richtige Mitte charakterisiert er u. a. dahin, „daß ein Hauptgewicht darauf gelegt werde, daß die biblischen Geschichten den Kindern mit Bibelworten erzählt werden, und schließlich ebenso von den Kindern wesentlich in der biblischen Form und Ausdrucksweise wiedergegeben werden.“ Abgesehen davon, daß meine Grundsätze und Vorschläge nicht beschrieben, sondern karikiert werden,*) — diese Einteilung hat auch noch einen andern Fehler. Die äußerste Rechte ist bekanntlich litterarisch vertreten; angenommen, daß Witt und vielleicht auch ich auf der extremsten Spitze ständen, so werden doch auch wohl noch Schüren, Holtsch und andere hierher zu rechnen sein. Was Herr Lang die rechte Mitte nennt, ist ebenfalls litterarisch vertreten und zwar durch eine Reihe stattlicher Namen und außerdem durch die Legion jener Schriften, die gern die Etiquette „nach den Regulativen“ auf dem Titel haben. Wo sind aber die litterarischen Vertreter seiner äußersten Linken, der „Memorier-Doktrinäre“? Herr Lang sagt selbst, daß keine vorhanden seien. Natürlich; was er unter diesem Namen versteht, das ist nichts

---

*) „Da soll“, so wird über meine Vorschläge berichtet, „nichts von Auswendiglernen, nichts von totem Gedächtniswerk sein, keine Strafe wegen Faulheit und Unaufmerksamkeit, keine Unlust der Kinder wie des Lehrers, alles Sonnenschein, alles Licht, Leben und Freude; aber darüber,“ heißt es weiter, „geht die Festigkeit des Grundes verloren, die Erkenntnis löst in stückweises Wissen sich auf und die religiöse Anregung in Gefühlschristentum.“

anders als der Haufen jener Praktikanten, die aus Faulheit oder Unverstand oder religiöser Stumpfheit den biblischen Geschichtsunterricht lediglich als Memorierlektion begreifen und handhaben: die werden sich also wohl hüten, mit ihren Motiven ans Licht zu treten. Aber seit wann rechnet man denn die Deserteure, die Maroden und Invaliden zu den kämpfenden Armeen? Und mit welchem Rechte können die pädagogischen Praktikanten eine Partei oder „Schule" heißen? Ich meine, die Vertreter der beiden andern Richtungen dürfen es sich höflich verbitten, mit diesen in eine Linie gestellt zu werden; denn da, wo jene mit Gründen wider einander verhandeln, sind diese ja stumm, hinter der Front oder gar nicht auf dem Plan. Die Sache liegt anders. Es giebt in Wahrheit nicht drei, sondern nur zwei didaktische Richtungen im Religionsunterricht, die diesen Namen verdienen. (Nuancierungen kommen hüben wie drüben vor; davon ist hier nicht zu reden.) Die zwei Hauptrichtungen scheiden sich nach den von ihnen betonten und verteidigten Lehrzielen. Bei den Gewissenssachen kommen derselben drei in Frage: das Verständnis, die Erbauung und das Einprägen. Was das erste, das Verständnis, anbelangt, so giebt es keine litterarisch bekannte Partei, die dasselbe absichtlich zurücksetzt. Wohl wird es von den beiden Richtungen nicht gleichmäßig betont, auch nicht mit denselben Mitteln erstrebt; allein für eine durchgreifende Unterscheidung eignet sich dieses Lehrziel doch nicht, weil die hier hervortretenden Differenzen durch die verschiedene Betonung der beiden andern Lehrziele verursacht werden. Anders steht es mit der Erbauung und dem Einprägen. Die einen, zu denen ich mich zähle, sehen die Erbauung*)

---

*) Von dem Worte „Erbauung" sind auch verkehrte Begriffe im Umlauf. Darum eine kurze Bemerkung.

In der Bibelsprache ist das bildliche Wort „erbauen" nach seinem Vollsinne gleichbedeutend mit dem andern biblischen Ausdruck „wachsen". (Vgl. z. B.: Eph. 2, 20—22 und 4, 15. 16.) Beide Worte bezeichnen ein Trachten und Streben, „gesinnt zu werden, wie Jesus Christus auch war," oder wörtlicher: ein Zunehmen in christlichem Sinn und Wandel. — Vom Unterricht gebraucht, heißt dann eine „erbauliche" Unterweisung eine solche, die zu diesem Trachten und Streben, zu diesem Wachstum anregen will und in ihrem Maße auch anregen kann. „Erbauung" sagt somit oben im Text nichts anderes, als auch die jeweilig gebrauchten Ausdrücke „Anfassung" oder „Erweckung" des Gewissens, des religiösen und sittlichen Sensoriums im Herzen.

Ob nun bei einem Lehrverfahren, welches bei Gewissenssachen zuvörderst und zuoberst an das Gewissen denkt und deshalb dem mechanischen Memorieren nicht den hergebrachten Vortritt einräumt, zu besorgen steht — wie der Kritiker im schles. Schulblatte meint — „daß dann die religiöse Anregung in Gefühlschristentum sich auflöse", möge der Leser bei sich selbst ausmachen. Was meine Person angeht, so will es mir scheinen, daß meine Art zu denken und zu reden nicht den Eindruck

als das wichtigste Unterrichtsziel an und stellen mithin das Einprägen erst in die zweite Linie. Durch diesen Grundsatz wissen wir uns von der andern Richtung, die ihn nicht gelten lassen will, scharf geschieden. Indem Herr Lang uns auf die äußerste Rechte stellt, und dagegen sich und seinen Meinungsgenossen einen andern Platz anweist, erkennt er diese Scheidung ausdrücklich an. Freilich will er nicht gesagt haben, daß ihm das Memorieren mehr gelte, als die Erbauung; er meint, auf seiner Seite seien die drei Lehrziele ganz gleichmäßig berücksichtigt. In Wirklichkeit, in der Praxis, verhält es sich sehr viel anders. Die entschiedenen Bedenken, welche er wider meine praktischen Vorschläge erhebt, und die praktischen Maßnahmen, welche er dagegen empfiehlt, — das alles zeigt zu deutlich, daß zwischen seiner und unserer Seite nicht bloß ein gradueller Unterschied, sondern ein offenbarer Gegensatz vorliegt. Der Natur der Sache nach kann es auch nicht anders sein. Die Gewissenssachen verlangen eben, daß die Erbauung nicht bloß als etwas Gleichwertiges neben dem Einprägen gelte, sondern als die Hauptsache. Wer dies nicht anerkennen will, der kommt in der Praxis durch dieses erste Verrücken des Zieles von selbst dahin — bewußt oder unbewußt — daß das Memorieren stark in den Vordergrund tritt, und demgemäß nicht nur die Erbauung, sondern auch das anschauliche Verständnis darunter leidet. Diese Theorie und Praxis, die Herr Lang die „rechte Mitte" heißt, — die ist es eben, welche ich den „Memorier-Materialismus" genannt habe. Eine dritte Partei, die auf biblischem Boden steht, kenne ich nicht. Es darf nicht bezweifelt werden, daß Herr Lang und seine Parteigenossen es mit dem Religionsunterricht von Herzen gut meinen, aber es ist mir nicht minder unzweifelhaft, daß ihr Verfahren gründlich verkehrt ist. Es fällt mir auch nicht ein, sie unmittelbar dafür verantwortlich zu machen, was die Memorier-Praktikanten hinter ihnen treiben, die es weder gut machen, noch gut meinen. Aber indirekt sind sie doch mitschuldig; denn viele von jenen Praktikanten scheinen sich unter dem Regiment der Memorier-Ära nicht unbehaglich zu fühlen, während es ihnen zuverlässig sehr heiß werden würde, wenn ihnen meine Forderungen auf den Leib rücken könnten.

Nun zur zweiten Exkursion.

Freund Heine sagt im Eingange seines Aufsatzes, aus meinen Auseinandersetzungen sei ihm nicht klar geworden, „was mit dem Memorier-Materialismus und den Memorier-Materialisten gemeint

---

mache, als ob ich dazu neige, Erbauung mit Rührung, oder christliche Gesinnung mit ästhetischer Sentimentalität zu verwechseln. Daß solche Verwechslungen vorkommen können, ist gewiß; vielleicht kommt es vor, daß gedächtnismäßiges Wissen für christliche Gesinnung gehalten wird.

sei.“ Möglich. Ich habe zwar die gemeinte irrige didaktische Richtung nach besten Kräften zu charakterisieren gesucht, aber vielleicht ist das Gelingen hinter dem Wollen zurückgeblieben. Die Schuld könnte jedoch auch anderswo liegen. Wie einer den Zopf, der ihm hinten hängt, erst dann recht zu sehen bekommt, wenn derselbe abgeschnitten ist: so wird der, welcher in einem Irrtum steckt, dessen Gestalt und Wesen erst dann deutlich erkennen, wenn er von demselben frei ist. Liege nun die Schuld, wo sie wolle, — so viel an mir ist, wird der nachstehende Aufsatz die Sachbeschreibung fortsetzen. Vielleicht ist es aber auch der Name, mit dem sich Freund Heine nicht vertragen kann. Zur Worterklärung sei daher Folgendes bemerkt.

„Materialismus“ nenne ich jene didaktische Irrlehre — nach Analogie von „materialer“ Bildung zum Unterschied von „formaler“ — weil sie das Lehrmaterial überwiegend betont und darüber den Geist, d. h. wichtige Seiten des Geistes, vernachlässigt: entweder das Verständnis — was die edlere Form ist, — oder die Erbauung — was schon roher ist, — oder beides — was eben unter aller Kritik ist. Das Beiwort hat seine Berechtigung darin, daß bei der Bevorzugung des Einprägens die Lernarbeit des Schülers vornehmlich im Memorieren besteht, und zwar im „mechanischen“ Memorieren — zum Unterschied von dem „judiciösen“. Durch das Hauptwort wird demnach der Fehler in den Lehrzielen angedeutet, und durch das Beiwort der Fehler in den Mitteln. Die Benennung „Memorier-Materialismus“ scheint mir demnach so richtig wie deutlich zu sein.

Bekanntlich kann aber die Sprache durch das einzelne Wort stets nur eine Seite der Sache bezeichnen. (Der Name „Schlange“ z. B. deutet auf die schlingenden Bewegungen dieses Tieres hin; alle andern Eigenschaften desselben: Gestalt, Größe, Bekleidung u. s. w. bleiben unbenannt.) So ist es auch in unserm Falle. In dem nachstehenden Aufsatze gebrauche ich daher abwechselnd oder vielmehr vorwiegend die Bezeichnung „Memorier-Scholasticismus“. Das Hauptwort „Scholasticismus“ weist auf eine andere Seite jenes pädagogischen Irrtums hin: auf seine Genesis, seine historische Herkunft und Verwandtschaft. Er ist in der That ein altes, ein sehr altes Übel, — mit dem scholastischen Charakter der mittelalterlichen Philosophie, Theologie und Naturkunde von gleichem Stamm und gleicher Art. Das Charakteristische des mittelalterlichen Gelehrtentums bestand bekanntlich darin, daß man die überkommenen Lehrsätze samt den Erfahrungen, auf welche sich dieselben stützten, zu unbedenklich als richtig annahm und, anstatt neue Beobachtungen und Erfahrungen zu sammeln und mit den alten zu vergleichen, auf dem einmal

angenommenen Grunde in unermeßliche Weiten hinein spekulierte. Kein Wunder, daß dieses gelehrte Denken, trotz allem Scharfsinn und Fleiß, immer trockener, öder und abstruser wurde, und seine gesamte Litteratur heutzutage kaum mehr als ein historisches Interesse hat.*) Derjenige Teil der mittelalterlichen Bildung, welcher in den damals gepflegten Künsten lebte, blühte dagegen so frisch und kräftig wie zu irgend einer andern Zeit. Die Künstler gebrauchten ihre fünf Sinne und blieben mit dem wirklichen Leben in regem Verkehr: ihre Produktionen in der Poesie, in der Baukunst, auch die innig frommen Betrachtungen eines Thomas von Kempen, eines Tauler u. s. w. — behalten daher, wie alt sie auch werden, stets etwas Jugendfrisches an sich. „Scholasticismus" — alte, dem Leben entfremdete „Schulweisheit" — so nennt die Geschichte der Wissenschaften mit Recht jene gelehrte Forschungsweise des Mittelalters. Erst als die „Humanisten" auf die griechischen und römischen Klassiker zurückgriffen — d. h. der Scholastik gegenüber auf Männer, die aus der eigensten Persönlichkeit herausgeredet hatten, — als ferner Luther auf seinem Gebiet ebenfalls die eigene persönliche Erfahrung samt den biblischen Klassikern wieder geltend machte, und als endlich Bakon in den Natur- wie in den Geisteswissenschaften auf Beobachtungen und wieder auf Beobachtungen drang: da endlich gelang es der Philosophie, Theologie und Naturkunde, allmählich aus den alten scholastischen Geleisen sich herauszuarbeiten. In der Pädagogik, namentlich in der Didaktik, stecken leider — wie auch in der Theologie — noch bedeutende Überbleibsel scholastischer Tradition. Man benennt das freilich mit schöneren Worten; man sagt: an „Bewährtem, Erprobtem festhalten". Das würde nun ganz gut und löblich sein, wenn das, was man festhält, auch wirklich erprobt und bewährt wäre. Weil man es aber nicht genugsam prüft, namentlich nicht genauere psychologische Erfahrungen und Untersuchungen zu Rate zieht, so läuft bei dem sog. „Bewährten" auch viel Unbewährtes, Nichtsnutziges mit unter, — sei es in dem Lehrstoffe, oder in den Lehrzielen, oder in der Lehr- und Lernweise, oder in den Lehrmitteln. Zu diesem Nichtsnutzigen gehört auch im Religionsunterricht die oben bezeichnete Verschiebung der Lehrziele samt den damit zusammenhängenden Mißgriffen in dem Lehr-

*) Am auffälligsten und lächerlichsten tragen die noch älteren jüdischen Scholastiker, die Talmudisten, diesen Charakter zur Schau. Es sieht aus, wie wenn sie gar nicht wagten, ihre Sinne zu gebrauchen und eine eigene Meinung zu haben. Wenn einer etwas Wichtiges behaupten will, dann muß es alten Datums sein, — — und dann heißt es: „Rabbi A. sagte, im Namen des Rabbi B., daß Rabbi C. sagte, daß Rabbi D. sagte, daß Rabbi E. gesagt hätte:" — — und nun kommt endlich die wichtige sog. Wahrheit.

und Lernverfahren. Genetisch betrachtet, lernen wir also den Memorier-Materialismus als „Memorier-Scholasticismus“ kennen. Damit ist aber viel mehr gewonnen als ein neuer Name. Die genetische Betrachtung giebt stets neuen Aufschluß über die Gestalt und Natur der Dinge. Das wird sich auch hier zeigen.

Das erste Ergebnis der genetischen Betrachtung ist, daß sie uns in dem pädagogischen „Scholasticismus“ ein Doppelwesen, ein Zweigespann enthüllt: den „Memorier-“ und den „Dogmatisier“-Scholasticismus. — Der „dogmatisierende“ Religionsunterricht — so nenne ich ihn nach Analogie des grammatisierenden Sprachunterrichts — meint bekanntlich, zur Bildung religiöser und sittlicher Gesinnung vor allem einer abstrakten Glaubens- und Sittenlehre zu bedürfen, gerade wie die grammatisierenden Sprachlehrer meinen, zur Bildung der Sprachkunst vor allem die Grammatik nötig zu haben. Die dogmatisierende Lehrweise im Religionsunterricht, obwohl unter den Theologen noch vielfach verehrt, ist bei den meisten Schulmännern längst als eine arge Verkehrtheit verrufen.*) Etwas anders steht es mit der Memoriersucht. Sie hat zwar von jeher im Scholasticismus gesteckt: denn solange es Katechismen giebt, solange ist auch das wörtliche Memorieren derselben gebräuchlich gewesen, — gerade wie es weiland unter der Regierung des sel. Donatus Gebrauch war, dessen lateinische Grammatik von vorn bis hinten auswendig lernen zu lassen. Allein sie fiel weniger auf, wurde weniger als ein Übel erkannt: einmal, weil man in allen Lehrgegenständen daran gewöhnt war, und zum andern, weil sich in der That schwer sagen läßt, wo beim Memorieren der rechte Gebrauch aufhört und der Mißbrauch anfängt. Der Mißbrauch muß erst an einem eklatanten Falle die Augen auf sich ziehen und dabei zugleich offenbar werden lassen, woher er eigentlich stammt. Dies geschah im biblischen Geschichtsunterricht. Als nämlich das abstrakte Dogmatisieren soweit erkannt und zurückgedrängt war, daß es im Jugendunterricht einem geordneten biblischen Geschichtskursus Platz machen mußte, — da warf sich der Scholasticismus mit um so größerem Eifer auf dieses Gebiet, aber mit der andern Kraft seines Wesens, mit seinem Memoriereifer, und brachte es wirklich dahin, daß die biblische Geschichte fast gerade so auswendig gelernt wurde wie weiland der Katechismus: er wollte die neue Aufgabe aufnehmen, aber er kannte nur die alten Mittel. Nachdem nachgerade die Erfahrung genugsam gelehrt hat, daß durch dieses wörtliche Memorieren der Geschichte samt dem wört-

*) Vgl. hierüber auch das Urteil des bekannten Nürnberger Rektors und spätern württembergischen Oberstudienrates Dr. th. C. L. Roth: „Kleine Schriften“, 2. Bd., in dem Aufsatze „Vom Unterricht in der Religion“.

lichen Vorerzählen die Natur dieses Lehrfaches verdorben, seine Wirkung abgeschwächt und die Beschäftigung mit ihr den Schülern wie den Lehrern verleidet wird, — jetzt muß jeder, dessen Augen nicht gehalten sind, erkennen, daß der Religionsunterricht auch hier noch an einem Fuße durch den Scholasticismus gefesselt ist, kurz, daß die Pädagogik in dem Scholasticismus einen doppelten Gegner zu bekämpfen hat: neben der dogmatisierenden Abstraktionssucht auch den falschen Memoriereifer.

Die genetische Betrachtung unseres Gegenstandes macht aber noch ein Zweites klar.

Auch im biblischen Geschichtsunterricht sind es wieder zwei scholastische Mißgriffe, über welche wir zu klagen haben: der eine ist das unfreie Vorerzählen der Geschichten, der andere das unzeitige und übermäßige Drängen auf wörtliches Einprägen. Wie der Leser weiß, halte ich den ersteren Mißgriff für den schlimmsten, weil er nicht nur theoretisch am wenigsten begründet, principiell verkehrt, sondern auch praktisch am schädlichsten ist. Gegen das genaue und somit auch gegen das wörtliche Wiedergeben der Geschichten an und für sich kann man nicht so ohne weiteres protestieren, wie viel Unfug auch dabei mit unterläuft; denn sonst müßte ein ausgezeichnetes Gedächtnis, welches mit der Sache auch den wörtlichen Ausdruck treu behält, vom Übel sein, was doch niemand behaupten wird. Das, was man an dem scholastischen Einprägen zu beklagen hat, liegt, wie gesagt, in dem unzeitigen und übermäßigen Drängen auf ein wörtliches Lernen und in den damit verbundenen Fehlern im Memorierverfahren. Mit dem unfreien, wörtlichen Vorerzählen steht es anders: es ist an und für sich vom Übel.

Aber woher stammt es? Früher habe ich mir lange den Kopf darüber zerbrochen, wodurch die Theologen und Schulleute wohl auf den sonderbaren Einfall gekommen sein möchten, die biblischen Geschichten so zu erzählen, wie wenn sie aus dem Buche vorgelesen würden, — da doch aus der Kulturgeschichte jedermann weiß, daß es vor der Bücherzeit gewesen ist, wo das Erzählen die energischte und nachhaltigste Wirkung gehabt hat. Und warum hatte es damals diese Wirkung? Weil es ganz und gar freies, lebendiges Wort war, was es im wesentlichen auch da noch blieb, wo es allmählich einen festen traditionellen Ausdruck annahm oder in poetische Form sich kleidete. Die Gründe, welche für das unfreie, wörtliche Vorerzählen angeführt werden, kamen mir von Anfang an so haltlos und gesucht vor, daß es bei mir bald feststand, es müßte ein verborgener Unter- und Hintergrund im Spiele sein. Als ich dann allmählich einsehen lernte, wie die Dogmatisiersucht in einem traditionellen Zuge, der aus der mittelalterlichen Scholastik stammt, ihren

Grund hat, da wurde mir auch klar, wodurch das unfreie, spediteurmäßige Vorerzählen in Gang gekommen ist. Unfreiheit, Gebundensein an überlieferte Gedanken, Worte und Formen, — das war der wesenhafte Charakter des wissenschaftlichen Scholasticismus, und das ist auch annoch der Charakter des pädagogischen. Anstatt dem Worte der Wahrheit und der Wahrheit des Wortes zu vertrauen, wird aus Angst vor dem Mißbrauch das geschriebene Wort aus einem freien klassischen, was es war, zu einem starren dogmatischen gemacht, und überdies noch das lebendige mündliche Wort in Fesseln gelegt. Während man dem Mißbrauch am besten wehren würde, wenn man den rechten Gebrauch pflegte und übte, glaubt man den Feind zu binden, wenn man sich selbst in Fesseln schlägt. „Da sie sich für weise hielten, sind sie aus übergroßer Vorsicht zu Narren geworden.“ So erklärt es sich auch, warum die tapfersten Gegengründe keine Macht über diesen Scholasticismus haben: er ist nicht eine auf Überlegung gegründete Theorie, sondern eine durch die Tradition beherrschte Richtung der gesamten Denkweise. — Die Mißgriffe im Memorieren hängen ebenfalls nicht bloß zufällig, durch Mangel an psychologischer Einsicht, mit dem Scholasticismus zusammen: auch hier wirkt das unfreie Kleben an dem überlieferten Worte mächtig mit ein.

Der Name „Memorier-Scholasticismus“ scheint mir daher gleichfalls so richtig wie treffend, und obendrein instruktiv zu sein.

Ich komme jetzt zu unserer eigentlichen Untersuchung, zu der Darlegung der didaktischen Grundsätze, auf welchen meine praktischen Vorschläge ruhen.

I. Die Natur der Gewissenssachen und die daraus entspringenden didaktischen Forderungen.

Als der wichtigste, oder sage ich lieber: als der durchschlagende, alle andern didaktischen Gesetze modifizierende Grundsatz scheint mir der folgende gelten zu müssen.

Die **Gewissenssachen** wollen anders gelehrt sein als die bloßen **Wissenssachen**, — nämlich deshalb, weil dort der Unterrichtszweck erst dann als erreicht gelten kann, wenn neben dem Wissen auch ein Eindruck auf Herz und Gemüt erzielt, eine Teilnahme des Gewissens geweckt, kurz, wenn die gewünschte **Gesinnung** erzeugt ist.

Ohne Zweifel wird kein verständiger Pädagoge und Theologe diesen Satz, wie er hier allgemein lautet, bestreiten, — am wenigsten mein lieber momentaner Gegner. Dennoch glaube ich, daß gerade hier der Punkt ist, wo unsere Wege auseinanderzugehen beginnen. Es würde sich dies wohl bald zeigen, wenn jeder von uns sich darüber ausspräche, was denn bei dem Unterricht der Gewissenssachen anders sein müsse als bei dem der reinen Wissenssachen. Ich will damit den Anfang machen.

Der Inhalt des obigen Grundsatzes verteilt sich mir in fünf principielle Forderungen. Die erste bezieht sich auf den Lehrer, die zweite auf die Lehrweise, die dritte auf das Wiederholungslernen, die vierte auf die Religionsgemeinschaft, in deren Mitte die Schule steht, und die fünfte auf die Schuleinrichtung.

---

a) Erste Forderung.

Die Gewissenssachen machen zuvörderst eine besondere Anforderung an die Persönlichkeit des Lehrenden, — nämlich die, daß er diese Dinge nicht bloß lehre, weil es Amt und Brauch so mit sich bringen, sondern daß er ein Herz zur Sache habe, mit seinem Gewissen dabei sei, kurz, daß er sprechen könne: „Ich glaube, darum rede ich."

Wo es anders steht, da ist mir der Mann kein Religionslehrer, sondern ein religiöser Spediteur, der an fremden Gütern sein Geschäft treibt, — also nur ein Handlanger des eigentlichen Religionslehrers. Giebt er sich auch für nichts anderes aus, so ist weiter nichts von ihm zu fordern und noch weniger ihm ein Vorwurf zu machen. Diejenigen, welche seine Dienste in Anspruch nehmen, müssen eben selber wissen, ob sie einen wirklichen Religionslehrer bedürfen, oder sich mit einem Handlanger begnügen wollen. Außerdem bleibt noch zu beachten, daß es, wie unter den merkantilischen Spediteuren so auch unter den pädagogischen, zweierlei Leute geben kann: treue und untreue. Ein anderes ist es, die anvertrauten Güter pünktlich und richtig besorgen, und wieder ein anderes, sie unpünktlich oder verdorben oder verfälscht abliefern.

Ich breche einstweilen ab, weil diese erste Forderung noch mehrfach wieder berührt werden wird. Nur eine Konsequenz möchte ich hier schon hervorheben.

Unleugbar muß ein Regulativ für den wahren Religionsunterricht anders lauten, als ein solches für die religiösen Spediteure. Hier ist die bereits oben erwähnte Stelle, wo Heines Blicke und Sorgen in

einer andern Richtung streben als die meinigen. Meine praktischen Vorschläge galten überall dem Lehrer, nicht dem Spediteur. Er dagegen fragt sorglich, was denn das Schulregiment mit denen anfangen solle, „welche nicht Einsicht oder nicht geistiges Leben genug haben, um in den Gedankengehalt der biblischen Geschichten einzuführen.“ Darüber habe ich ebenfalls nachgedacht; allein mich bekümmert vorderhand lediglich dies eine, was die Sache und mit ihr die Pädagogik fordert. Ist das richtig herausgearbeitet und gegen Verdecken oder Verdrehen sicher gestellt, so mag auch erwogen werden, was da zu thun sei, wo die sach- und zweckgemäßen Forderungen auf Hindernisse stoßen. Geschieht jenes — die Erforschung und Sicherstellung der reinen pädagogischen Wahrheit — nicht, so geht es, wie vor Augen liegt: den rechten Religionslehrern werden Regeln und Forderungen aufgenötigt, die doch nur auf die Handlanger berechnet sind. Diese gehen leichten Schrittes einher, während jene unter einer unerträglichen Gewissenslast seufzen; der „Knecht“ fühlt sich frei, und der „Freie“ sieht sich zum Knechtsdienst verurteilt. So führt die Sorge um die Handlanger dahin, daß die Wahrheit unter den Scheffel gestellt, der echte Religionsunterricht verdrängt und der rechte Religionslehrer verkannt und zurückgesetzt wird. — Diese Folgen und die weitere, daß unter solchen Umständen die Zahl der Schulamtsaspiranten noch mehr abnehmen könnte, als sie ohnehin schon thut, — namentlich die Zahl solcher, die gern rechte Religionslehrer werden möchten, — das sind eben meine Sorgen und Bekümmernisse. Freund Heine teilt dieselben ganz und gar nicht und glaubt, meinen Behauptungen „den entschiedensten Widerspruch“ entgegenstellen zu müssen. Er beruft sich auf „Thatsachen“: in den von ihm besuchten preußischen und andern Seminaren habe er keinen Memorier-Materialismus gefunden: im Anhalt-Köthenschen Seminar habe die Zahl der Aspiranten nicht abgenommen; und die Schulräte seien ja früher Seminardirektoren gewesen und würden doch durch ihre Verfügungen ihre frühere Praxis nicht verleugnen wollen. Daß ihn meine Bekümmernisse nicht drücken, ist mir ganz erklärlich; und die Thatsachen, welche er anführt, bestreite ich nicht. Mich wundert nur, daß er nicht auf den Gedanken kommt, wir hätten eben einen sehr verschiedenen Begriff vom rechten Religionsunterricht und darum auch vom Memorier-Materialismus und darum auch verschiedene Bekümmernisse, und darum sähen wir auch manche Thatsachen in einem verschiedenen Lichte an. Was die Möglichkeit einer verschiedenen und zwar ganz entgegengesetzten Auslegung von Thatsachen angeht, so kann ihm vielleicht ein Gleichnis auf die Spur helfen. Frankreich in seiner dermaligen Bedrängnis, läßt sich Waffen über Waffen schicken und bezahlt dafür, was nur gefordert wird. Das ist die Thatsache.

Frage: Wird es bei diesem Handel eine Auswahl alles Vortrefflichen hoffen dürfen, oder aber allerlei unbrauchbaren Ausschuß in den Kauf nehmen müssen? Der eine denkt vielleicht: da die höchsten Preise gezahlt werden, so wird man auch die beste Ware erwarten dürfen; dazu ist Frankreich in Not, und einen Notleidenden wird doch niemand betrügen. Ein anderer sagt: eben deswegen — vermute ich das Gegenteil. Wer hat nun recht? —

Bei dem, was Heine über die von ihm besuchten Seminare sagt, liegt die Möglichkeit einer verschiedenen Auslegung auf platter Hand. Vieles von dem, was ich im Religionsunterricht für verkehrt halte und Memorier-Materialismus nenne, billigt er entschieden, und umgekehrt, vieles, was ich fordere, verwirft er: was werde ich also vermuten müssen, wenn er in jenen Seminaren keinen Memorier-Materialismus gefunden hat? — Was dann das Anhalt-Köthensche Seminar, wo kein Mangel an Aspiranten ist, angeht, so muß ich fragen: Warum klagt denn Freund Heine über die große Zahl von Lehrern, denen die rechte Einsicht und geistliches Leben fehlt, wobei er doch insonderheit an seine nähere Umgebung gedacht haben wird? Kommt es denn von ungefähr, daß diese Zahl so groß ist? Es mag dabei manches mitgewirkt haben, auch rationalistische und andere widerbiblische Lehre in der Kirche und den höhern Schulen, allein auch der dogmatisierende und Memorier-Scholasticismus hat schon seit langem seine Wirksamkeit gehabt. Was mag nun schlimmer sein: die Lüge so geschickt zu lehren, daß sie leicht ins Gehör fällt, oder die Wahrheit so verkehrt zu lehren, daß sie die Leute abstößt? Ich behaupte: derzeit ist das letztere mindestens ebenso schlimm als das erstere; und wenn Freund Heine dem beistimmen könnte, so würde seine Sorge nach einer andern Seite sich richten als jetzt. — Was endlich die Schulräte, „die früher meist Seminardirektoren gewesen," betrifft, so frage ich: Was sind sie vor der Seminarlaufbahn gewesen? Antwort: Geistliche oder Kandidaten der Theologie. Frage: Wo hat der Memorier-Scholasticismus von jeher sein Hauptquartier gehabt? Antwort: Unter den Fachmännern der Theologie. Frage: Was ist nun Auffälliges daran, daß jene Schulräte Instruktionen schreiben, die mehr oder weniger den Memorier-Materialismus pflegen? Antwort: Gar nichts; „denn" — Freund Heine legt mir selbst die Worte in den Mund — „sie werden doch mit ihren Verfügungen nicht ihrer eigenen Vergangenheit ins Gesicht schlagen, daß sie jetzt anders verfügen sollten, als sie früher gelehrt haben." — Mein lieber Gegner sieht also, daß mich seine Thatsachen gar nicht inkommodieren; ich sage vielmehr: „Eben deswegen" — bin ich im Recht und er draußen. Seine anders gerichteten Kümmernisse wie die an-

geführten Thatsachen beweisen nur, daß unsere Ansichten vom Religionsunterricht weit auseinandergehen. Übrigens glaube ich, wenn er nicht Theologe, sondern ein naturwüchsiger Schulmann wäre und ein oder zwei Dutzend Jahre die Last des Elementarunterrichts mit seiner Verantwortlichkeit getragen hätte, so würde er ziemlich anders denken als jetzt, — namentlich auch über den Gewissensdruck, unter dem viele ernst christlichgesinnte Lehrer seit langem seufzen.

---

b) Zweite Forderung.

Die Gewissenssachen machen ferner besondere Anforderungen an die Lehrweise, — insbesondere die, daß alles geschehe, was geeignet ist, das Gemüt und Gewissen der Schüler zur Teilnahme anzuregen.

Es ließe sich mancherlei nennen, was dazu dienen kann. Ich hebe aber nur das heraus, was unsere erste Streitfrage berührt: wie das Erzählen des Lehrers beschaffen sein müsse. In meinem früheren Aufsatze lautete die Antwort, kurz zusammengefaßt, so:

Der Lehrer erzähle aus dem Vollen der eigenen Anschauung heraus, frei, anschaulich und ausführlich.*)

Die vorgenannten beiden principiellen Forderungen — die an die lehrende Persönlichkeit und die an die Lehrweise — führen, wie ich sie verstehe, in ihren Konsequenzen Hand in Hand genau zu dieser Antwort.

Die erste Forderung hat uns gesagt: die Lehre von den Heilsthaten Gottes will nicht lediglich spediert sein; sie verlangt vielmehr lebendige Zeugen. Daraus folgt mir: Wenn ein Lehrer die biblischen Geschichten schlechthin so hererzählt, wie sie im Buche stehen, so ist das im Grunde nichts anderes als ein Vorlesen; er thut wesentlich dasselbe, was das Buch thut; das ist kein lebendiges Zeugnis, das heißt mir tradieren oder spedieren. Wohlverstanden, — ich behaupte nicht, daß jeder, der so verfährt, kein Herz zur Sache habe, daß er nicht innerlich von dem überzeugt sein könne, was er lehrt. Ich sage nur: die Art und Weise, wie er lehrt, ist nicht die des lebendigen Zeugnisses; er ist nicht frei. Wäre er völlig frei, so würde es ihn innerlich dringen, nach besten Kräften aus der eigenen Anschauung heraus anschaulich zu erzählen. Was ihn noch bindet, ist entweder eine fremde, aufgedrungene Regel, die ihm diese Weise vorschreibt, der er sich wider besseres Wissen widerwillig unterwirft;

---

*) Der erbauliche Charakter des Erzählens ist hier deshalb nicht besonders erwähnt, weil er als eine selbstverständliche Forderung vorausgesetzt wird.

— oder aber, weil er von Autoritäten so gelehrt worden ist, so hält er dieses Verfahren für das rechte und fühlt den Widerspruch zwischen der fremden Form und der eigenen Anschauung nicht; er ist unfrei, ohne es zu wissen. Frei sein heißt mir: in der Sache stehen; und frei erzählen heißt dann: die biblischen Thatsachen aus der eigenen Anschauung heraus darstellen, die biblischen Wahrheiten mit lebendigem Zeugnis verkündigen.

„Aber" — wendet man ein — „wie wird es denn bei dieser freien Darstellung der Bibelsprache ergehen?" — Principiell gefaßt, muß der Freie diese Frage ebenso entschieden abweisen, wie Paulus die abwies, wo denn bei seinem Evangelium das Gesetz bliebe. Wer wirklich in der Sache, in der biblischen Anschauung steht, der ist doch nur durch das Bibelwort, und zwar in Deutschland durch das treffliche lutherische Bibelwort dazu gelangt: wie sollte ein solcher nun seine liebe geistliche Muttersprache verleugnen wollen? Wie sollte er es können, wenn er es wollte? — Die Bande der Liebe, womit der Mutterlaut der lutherischen Bibelsprache das Herz des deutschen Christen umfangen hält, und die Freiheit, aus der persönlichen Anschauung und Erfahrung heraus ungebunden zu reden, — diese beiden scheinbaren Gegensätze stimmen doch ganz vortrefflich zusammen. Es steht sogar so: je größer die Liebe, desto größer die Freiheit.*) In der That, das Bedenken wegen der Bibelsprache geht die, welche mit ihrem Herzen und Wissen in der Bibel stehen, platterdings nichts an, weil es durch sie gar nicht hat entstehen können. Diese Frage stammt lediglich von denen her, die innerlich der Bibel entfremdet sind und immer weiter von ihr wegzulaufen drohen; — durch ihre Schuld ist sie hervorgerufen worden. Indem man dieselben durch eine äußere Vorschrift

*) Die Furcht, welche manche noch immer vor dem freien Erzählen haben, scheint mir insgeheim auch von einem logischen Irrtum, den sie nicht los werden können, beeinflußt zu sein, — von der Meinung nämlich, in dem Worte „frei" liege die Forderung, die Bibelsprache müsse in irgend einer Weise abgeändert werden. Woher doch dieser Irrtum stammen mag? — Der Ausdruck „frei" heißt schlechtweg nichts anderes als „nicht gebunden sein", — d. h. durch nichts gebunden sein, was außerhalb der Sache und ihres Zweckes liegt. Er bezeichnet somit vorab nur etwas Negatives, gleichsam eine leere Stelle, wo vorderhand noch nichts steht, auf welche auch niemand als der Inhaber selbst etwas hinsetzen darf. Um aber diese Freiheit benutzen zu können, ohne sie zu mißbrauchen, dazu gehört, daß man in der Sache und ihrem Zwecke stehe. Jenes ist bloß die zugesprochene, negative Freiheit; dieses giebt erst die wirkliche, die positive. Der Begriff des „freien" Erzählens schließt allerdings die Erlaubnis ein, die Bibelsprache beim Erzählen zu ändern; ob aber von dieser Erlaubnis Gebrauch gemacht werden soll, hängt nicht vom Belieben und Gelüsten ab, sondern davon, was die Sache und ihr Zweck dazu sagen.

wenigstens an die biblische Sprachform zu binden sucht, hofft man, die innere Entfremdung dadurch weniger nachteilig machen zu können. Mag dieses Binden nützlich sein, oder nicht, — hier, wo wir zu untersuchen haben, wie das Evangelium den Kleinen sach- und zweckgemäß verkündet werden könne, hier braucht uns das nicht zu kümmern. Wenn es aber ja uns einmal kümmern sollte, so würden wir sagen müssen: einer, der gesunde Beine hat, um frei sich bewegen zu können, wird sich seine Freiheit nicht verreden lassen, um der Gleichheit zu Ehren mit den Lahmen an einem Gängelbande oder an Krücken einherzugehen.

Also: Die Geschichten sollen frei erzählt werden; aber auch anschaulich und ausführlich. Anschaulichkeit fordert schon die allgemeine Didaktik und zwar bei jedem Lehrgegenstande. Hier, wo wir es mit den Gewissenssachen zu thun haben, weisen die beiden angeführten principiellen Forderungen noch entschiedener darauf hin. Die erste will sagen: ein Lehrer, der sich in die Geschichte versenkt hat und ein lebendiger Zeuge sein möchte, fühlt schon in sich selber das Bedürfnis, seine eigene volle Anschauung auch den Schülern möglichst voll und ganz zu vermitteln. Die andere will daran mahnen, daß eine Geschichte nur dann das Herz des Schülers treffen und erwärmen kann, wenn sie ihm in heller Anschaulichkeit vor die Seele gestellt wird: das Licht ist die erste Bedingung der Wärme.

„Aber“ — wendet man ein — „muß denn die mündliche Erzählung auch ausführlicher sein, als die Bibel sie giebt? Ist die biblische Darstellung nicht selbst schon musterhaft anschaulich?“ — Allerdings ist die biblische Darstellungs- und Ausdrucksweise selbst schon anschaulich; das will aber relativ verstanden sein, im Vergleich zu hundert und tausend andern Geschichtsbüchern, namentlich im Vergleich zu unserer modernen, abstrakten Denk- und Sprechweise. Die Darstellungsweise der Bibel ist in der That unvergleichlich. Es tritt einem das sofort überwältigend entgegen, wenn man erwägt, daß sie als Volksbuch an alle Stände und Stufen, an Gebildete und Ungebildete, an Alte und Junge sich wenden darf, und als Völkerbuch mit ihrer Sprache des Herzens unter allen Nationen den Weg zu dem Herzen finden kann. Wie aber damit nicht ausgeschlossen ist, daß das Evangelium den Russen in russischer und den Chinesen in chinesischer Sprache verkündet werden muß, so ist auch nicht ausgeschlossen, daß die biblischen Geschichten den Kindern in kindlicher, in ausführlich-anschaulicher Weise erzählt werden müssen. Es giebt ja einzelne biblische Historien, die schon so ausführlich erzählt sind, daß sie kaum einer Zuthat bedürfen, — so z. B. Isaaks Heirat; aber selbst diese vertragen für besondere Stufen und Zwecke noch manche nähere Ausführung.

Betrachten wir das an einem Beispiele.

Ich wähle ein höchst einfaches: die Scene mit dem Blinden bei Jericho. Die Geschichte ist kurz; der Vorgang enthält nichts Fremdartiges; und in dem biblischen Berichte kommt kein Wort vor, was nicht auch kleinen Schülern schon verständlich wäre, oder durch eine kurze Umschreibung verständlich gemacht werden könnte. Die Erzählung scheint also ohne alle Zuthaten anschaulich genug zu sein. So ist es in der That — für das Verstehen der äußeren Vorgänge, nicht aber für den Zweck, um deswillen die Geschichte erzählt wird. In dem Bilde des Blinden, welches der Bericht vorführt, treten drei Züge hervor, die in einem ursächlichen Zusammenhange stehen: sein leidvoller Zustand, — sein dringendes, anhaltendes Flehen zum Heilande, — und nach geschehener Hülfe sein Aufjauchzen und Gott preisen. Hinter diesen drei Momenten im äußeren Vorgange stehen aber auch drei zusammenhängende Seelenzustände. Zur vollen Anschauung der Geschichte gehört deshalb auch, und zwar als wesentlichstes Stück, das Verständnis dieser psychischen Zustände, was hier, wo es sich um Gefühle handelt, heißt: ein Mitfühlen der inneren Erlebnisse des Blinden: denn von diesem inneren Durchleben hängt der beabsichtigte religiöse Eindruck der Erzählung ab. Der Schlüssel zu dieser inneren Seite der Geschichte liegt aber, wie leicht zu sehen, in dem äußeren Zustande des Blinden. Erst wenn einer annähernd sich vorstellt, was es heißt „blind" sein, was es heißt, jahrelang in einer verfinsterten Welt hülflos und verlassen stehen, — erst dann kann er auch annähernd verstehen, mit welchem erregten Gefühl der Blinde um Hülfe fleht, und was für eine Empfindung es ist, die nach der Heilung in Lob und Dank ausbricht. Gewiß werden die Schüler auch bei dem nackten biblischen Berichte nicht ganz teilnahmlos zuhören; denn daß ein blinder Mann ein armer Mann ist, sehen sie schon daran, daß er betteln muß. Allein dieses kindermäßige Vorstellen reicht doch nicht hin, um die nachfolgende innere Geschichte mit zu durchleben, und es reicht um so weniger hin, weil es der Jugend nicht eigen ist, aus eigenem Antriebe sich tiefer in eine fremde Lage hineinzudenken. Überdies läuft die Erzählung zu schnell ab, als daß zum Nachsinnen Zeit bliebe. Denn welcher Erwachsene wird bei den schnell vorübereilenden Worten: „Da saß ein Blinder am Wege und bettelte," in den paar Sekunden des Hörens auch nur annähernd sich vorstellen, was für eine Summe von jahrelangem Weh, Sorgen und Seufzen in den kurzen Satz zusammengedrängt ist? Es ist somit klar, daß der erzählende Lehrer sich mit dem Vortrage des biblischen Wortlautes nicht begnügen darf: ein Verweilen bei dem leidvollen Zustande des Blinden ist unumgänglich nötig, und ein Markieren der drei Momente, durch

welche die Geschichte verläuft, wird wenigstens nützlich sein. Wie viel Zeit und wie viele Worte dazu erforderlich sind, braucht hier nicht untersucht zu werden. Wer mit wenigem viel auszurichten weiß, wird auch hier der Meister heißen.

Diejenigen, welche bei den biblischen Worten keinerlei Zuthaten gestatten wollen, sollten doch wenigstens daran denken, daß sie selbst sich längst diese Freiheit genommen haben, indem sie die Geschichten durch Bilder veranschaulichen. Oder sollten ihrer etliche hier auch so puritanisch gesinnt sein, daß sie meinten: weil die alten biblischen Schriftsteller nicht zugleich Zeichner und Holzschneider gewesen wären, deshalb dürfte auch jetzt ein Lehrer keine Holzschnitte gebrauchen —? Es wäre doch fast komisch, wenn man diese Thorheit noch widerlegen müßte in einer Zeit, wo alle anderen Wissenschaften sich dieses Veranschaulichungsmittels bedienen. Die biblischen Bilder leisten in der That gute Dienste, vorausgesetzt, daß sie wirklich gut sind und nicht verkehrte oder unwürdige Vorstellungen erzeugen. Wir werden aber fragen dürfen, was die bildlichen Illustrationen denn eigentlich leisten. Sie veranschaulichen stets nur einen bestimmten Moment der Begebenheit, oder, wenn sie auf einzelne Sachen sich beziehen, eben diese einzelnen Sachen: Werkzeuge, Waffen, Gebäude, Landschaften u. s. w. (Die geographischen Karten gehören auch hierher.) Neben jenem einen Moment und neben diesen einzelnen Sachen könnten aber noch viele andere Momente und Dinge in ähnlicher Weise verdeutlicht werden, wenn man die betreffenden Bilder hätte. Weil man sie nun nicht hat, so tritt eben die Sprache, das ausführliche Erzählen, an die Stelle der bildlichen Illustration. Beide Weisen haben denselben Zweck: die Veranschaulichung; und soweit sie diesen Zweck erreichen, haben sie dieselbe Berechtigung. Dabei will aber eins nicht übersehen sein. Jede dieser Weisen hat ihr Eigentümliches: eigentümliche Mängel und eigentümliche Vorzüge. Die beste sprachliche Darstellung kann nicht immer das Bild ersetzen, — namentlich nicht bei Sachen und äußeren Verhältnissen; aber noch viel weniger können Bilder die lebendige Stimme des Erzählers ersetzen, — namentlich bei inneren Zuständen und Vorgängen. In Summa: die papierne Illustration kann zur Not entbehrt werden; das ausführlich-anschauliche Erzählen niemals.

Nun kommt aber noch ein Einwand von einer andern Seite. „Ja," — heißt es — „bei den biblischen Berichten sind gewiß mancherlei sprachliche, sachliche, psychologische 2c. Erläuterungen und andere Zuthaten nötig; allein kann man dieselben nicht hinterher geben? Liest doch der Pfarrer auf der Kanzel auch erst seinen Text vor und läßt die Erklärung, Auslegung und Anwendung hinterher folgen." Allerdings kann man in der

Schule auch so thun. Es könnte auch ein deutscher Missionar unter den Dajaken auf den Einfall kommen, erst seine Predigt auf deutsch halten zu wollen, um das Vergnügen zu haben, sie hinterher ins Dajakische übersetzen zu müssen; — oder seinen Text erst in der biblischen Ursprache, dann in seiner deutschen Luthersprache und endlich in ihrer dajakischen Muttersprache vorzulesen. Aber wozu diese tollen Streiche? — Hat es denn einen reellen Zweck, den Schülern erst eine Geschichte minder verständlich, minder anschaulich und minder erbaulich vorzutragen, wenn man hinterher doch an die neue Arbeit gehen muß, die zurückgelassene Erklärung, Veranschaulichung und Anwendung nachzuholen? Ohne Zweifel würde man niemals auf diesen wunderlichen Einfall gekommen sein, wenn man sich nicht hätte verleiten lassen, den Nebenzweck, die Kinder an die Bibelsprache zu gewöhnen, in den Vordergrund zu stellen. Als ob dazu nicht ohnehin Raum und Gelegenheit genug wäre: beim Lesen, beim häuslichen Wiederholen und bei der schließlichen Reproduktion, — ungerechnet, daß auch das erste Erzählen des Lehrers niemals den Grundton der Bibelsprache weder verleugnen will, noch kann. In Wahrheit wird bei jenem Verfahren der unzeitige Nebenzweck nicht besser erreicht, als wenn man von vornherein die Geschichte ausführlich und erbaulich erzählt. Aber was die Hauptsache ist: der lebendige Eindruck auf Kopf, Herz und Gewissen, — davon giebt man bei jener Unmanier das beste Teil sorglos preis. — Sollte eine spätere Lehrergeneration es glaublich finden, wenn ihr erzählt wird, daß es ehemals Schulmänner gegeben habe, die sich in eine solche Zweckverschiebung hätten verirren können?

Der Brunnen der Einwendungen wider das freie, ausführliche Erzählen ist indessen auf der gegnerischen Seite noch nicht erschöpft. Die vorhin erwähnten sind nur die allgemeinsten, bekanntesten. Freund Heine hat noch besondere; das schlesische Schulblatt ebenfalls. Die letzteren mögen für eine andere Gelegenheit verspart bleiben; von Heines Bedenklichkeiten muß ich jedoch noch ein paar hervorheben.

S. 14 legt Heine sich die Frage vor, „ob er als Seminarlehrer die Zöglinge zum freien, ausführlichen Erzählen anleiten könne resp. dürfe.“ Er antwortet: Nein — „denn das freie Wort, die möglichste Ausführlichkeit trägt zu sehr den Charakter der individuellen Subjektivität an sich, so daß, selbst wenn ich auch recht verstände so zu erzählen, diese Form doch nichts Lebendiges für die Zöglinge wäre, — und also die Manier, das jurare in verba magistri in geistlosester und darum unerbaulichster Weise zu Tage kommen würde.“ — Was soll man dazu sagen? Es giebt doch keine Kunst — heiße sie Musik oder Malerei, Predigen oder Katechisieren, — in der die individuelle Subjektivität nicht noch mehr

Spielraum hätte, als im Erzählen; denn erzählen heißt ja nicht dichten, sondern wirkliche Begebenheiten und Zustände so darstellen, wie sie gewesen sind. Wenn nun Heines Einwand richtig wäre, so würde es dem Musiklehrer auch nicht möglich sein, seine Zöglinge zum selbständigen Komponieren anzuleiten, dem Maler nicht möglich sein, zum selbständigen Malen anzuleiten, dem Vorsteher eines theologischen Seminars nicht möglich sein, zum selbständigen Predigen anzuleiten, und dem Freund Heine nicht möglich sein, — was er doch will — seine Zöglinge zum selbständigen Katechisieren anzuleiten, kurz, es würde dann jegliche Kunstanleitung unmöglich sein. Bekanntlich wird aber die Kunstanleitung wirklich geübt, und ist schon solange geübt worden, als es Künstler gegeben hat, und meines Wissens ist es erst im Jahre 1870 einem eingefallen, zu fragen, ob sie wohl möglich wäre. Man hat sich auch in all dieser langen Zeit nicht durch das Bedenken von der Kunstunterweisung abhalten lassen, daß der Schüler möglicherweise in der Manier des Meisters stecken bleiben und nicht zu völlig freiem Schaffen durchdringen könnte. Und warum hat man sich dadurch nicht abhalten lassen? Soll ich auch darauf noch antworten? Es kommt mir schwer an; die Ungeduld beginnt sich zu regen, und da ist es besser zu schweigen, wenn man es mit einem lieben Freunde zu thun hat. Ich will daher bloß sagen: Wollte Gott, daß alle Seminardirektoren einmal anfingen, den Zöglingen das freie, ausführliche Erzählen vorzumachen; und daß die Zöglinge anfingen, die Manier ihres Meisters, die bei studierten Theologen voraussichtlich eine gute sein wird, sich anzueignen: alles Übrige wollen wir dann, wie es sonst Brauch ist, dem überlassen, der das Wetter macht und den Weltlauf regiert. Selig sind, die da wollen, auch wenn sie das Können noch nicht vor Augen und in Händen haben!

An derselbigen Stelle (S. 14) wirft Heine auch die Frage auf, ob er die Seminaristen anhalten dürfe, frei und ausführlich zu erzählen, — wie ich verstehe, meint er, ob den Seminaristen anzuraten sei, künftig in ihren Schulen so zu verfahren — und antwortet darauf u. a.: „bei den meisten würde am Ende nichts herauskommen.“ — Hält man diese Äußerung mit der vorigen über das Anleiten zusammen und dann noch die unmittelbar darauf folgende Stelle, wo er einem „geübten und gewaschenen Munde und desgleichen Herzen“ wenigstens gestatten will, frei und ausführlich zu erzählen, so könnte man fast auf den Gedanken kommen, Heines Ansicht von der Sache sei eigentlich die: die bezeichnete Erzählungsweise wäre zwar an sich die richtige, aber um gewisser äußerer Umstände willen (Schwierigkeit der Anleitung und des Erlernens, geringe Aussicht auf fleißige Fortbildung, unreine Lippen u. s. w.) dürfe sie nicht

als Regel empfohlen werden. Andere Äußerungen machen jedoch diese Vermutung völlig zu nichte; denn nachdem gesagt ist, daß man einem geübten und reinen Munde das freie Erzählen allenfalls gestatten könne, fügt er ausdrücklich hinzu: „nota bene aus keinem andern Grunde, als weil man solchen Männern ihre Absonderlichkeiten nachsehen muß.“ — Ich habe hier nur zu gestehen, daß mich diese Äußerung in unserm ziemlich verwirrten Dispnt nicht wenig gefreut hat, weil doch darin einmal deutlich ausgesprochen ist, daß Freund Heine das freie, ausführliche Erzählen an und für sich, principiell verworfen wissen will. Hätte er das von vornherein gesagt, so würden wir in unserm persönlichen Verhandeln viele Worte haben sparen können. Freilich ist nun nicht recht einzusehen, warum er überhaupt von der Schwierigkeit der Anleitung und von der Erfolglosigkeit des Anratens spricht; denn wenn etwas an und für sich verwerflich ist, so darf man ja selbstverständlich nicht dazu raten und noch weniger dazu anleiten. Überdies hat Heine noch die bedenkliche Frage offen gelassen: was denn dabei herauskommen wird, wenn die vielen Lehrer „von unreinem Munde und Herzen“, die vorausgesetzt sind, die biblische Geschichte wörtlich erzählen und nach seiner Anweisung so durchkatechisieren sollen, „daß die Kinder die darin liegenden Heilsgedanken herausfinden und auf ihr Leben anwenden lernen;“ — und dann noch jene andere Frage, die er ebenfalls angeregt hat: ob dieses Erzählen und Katechisieren aus solchem Munde vielleicht weniger „langweilig“ ist, als das freie, ausführliche Erzählen in solchem Falle.

S. 11 kommt Heine auf den Religionsunterricht im Seminar zu reden. Wie eingangs schon bemerkt, kann ich ihm dahin nicht folgen. Wegen der Doppelaufgabe, welche der Religionsunterricht im Seminar hat, ist er zu eigenartig, als daß er mit dem der Volksschule zugleich besprochen werden könnte. Aber von einer andern Partie des Seminarunterrichts, die mit unserm Thema aufs engste zusammenhängt, können wir ja reden. Es ist die vorhin schon erwähnte methodische Anleitung zum biblischen Geschichtsunterricht in der Schule. Die Gegner scheinen sich keine Vorstellung davon machen zu können, wie es sich ausnehmen und was dabei herauskommen würde, wenn man die Seminaristen zu dem von mir empfohlenen Lehrverfahren anleiten wollte. Es wird daher ganz am Platze sein, hier zum Schlusse noch zu sagen, wie ich diese Aufgabe im Seminar angreifen würde, wenn mir dieselbe übertragen wäre, — und wird um so mehr am Platze sein, da meine Bemerkungen ihrem Sinne nach nicht minder die Elementarlehrer als die Seminarlehrer angehen werden. Es sei aber nochmals daran erinnert, daß es sich nicht um den Religionsunterricht des Seminars, sondern um einige Lektionen aus der praktischen Pädagogik handelt.

Nachdem aus der Theorie und Geschichte der Methodik (des Religionsunterrichts) das Nötigste vorausgegangen ist, wird zur praktischen Arbeit geschritten. Dieselbe soll sich vorzugsweise mit der Unterstufe befassen. Diese Stufe ist freilich die schwerste, namentlich beim Religionsunterricht, — aber auch die instruktivste. Wer da Bescheid weiß, wird sich auf den höheren Stufen leicht zurechtfinden. — Das erste bei der praktischen Anleitung besteht natürlich darin, daß den Seminaristen einige Lehrbeispiele in der Schule vorgeführt werden. Von da an müssen die Seminaristen selbst solche Lehrbeispiele schriftlich ausarbeiten, und nach einigen Versuchen auch mit den Kindern vornehmen, am besten mit einer kleinen Schülerabteilung, und beim ersten Male ohne Zeugen. Später geschehen diese Übungen stets in Gegenwart des Religionslehrers und der übrigen Seminaristen. Wie dieselben ihrem Inhalte nach gemeint sind, wird am besten klar, wenn ich die schriftlichen Ausarbeitungen beschreibe. Diese Ausarbeitungen sind vierfacher Art: zwei beziehen sich auf die Einzelgeschichten, zwei auf den gesamten Geschichtskomplex der Klasse. Die Aufgabe für dieselben lautet so:

1. Jeder Seminarist hat die ihm zugewiesene biblische Geschichte so zu Papier zu bringen, wie er sie den Kindern erzählen will, — also mit freiem Wort und mit so ausführlicher Detailbeschreibung, als es die Anschaulichkeit erfordert.

Demgemäß muß jedes Wort der biblischen Erzählung wie jeder Satz sorgfältig darauf angesehen werden, ob sie den Kindern verständlich sind. Unverständliche Worte und Redewendungen müssen mit verständlicheren vertauscht werden, so jedoch, daß womöglich auch der biblische Ausdruck daneben genannt wird. (So verstehe ich hier das „freie“ Wort.)

Ist irgendwo die biblische Darstellung zu knapp, also nicht anschaulich genug — betreffe es nun einen äußeren Vorgang oder einen Seelenzustand, — so muß sie in dem erforderlichen Maße ergänzt, weiter ausgeführt werden. (Das ist die erste Forderung zur „Ausführlichkeit“.)

Was zur erbaulichen Anwendung gehört, wird an der geeigneten Stelle eingeschoben, oder der Erzählung angeschlossen; so auch, vorkommendenfalls, der zu lernende Spruch oder Liedervers. (Das ist die zweite Forderung zur „Ausführlichkeit“.)

(Anmerkung: Die Redeform ist im wesentlichen die einer Erzählung, dies schließt aber nicht aus, allerlei Fragen einzuschieben, — seien es solche, die von den Kindern beantwortet werden sollen, oder solche, die nur zur Belebung des Vortrages dienen, die also durch den Fortgang der Erzählung von selbst beantwortet werden. — In der Schule wird jede Geschichte nur beim ersten Vorerzählen in dieser Ausführlichkeit mitgeteilt; bei einer Wiederholung der nämlichen Geschichte hat sich die Erzählung möglichst an den bibl. Ausdruck zu halten.)

2. Zu jeder auf diese Weise schriftlich ausgearbeiteten Erzählung ist sodann eine Anzahl Fragen hinzuzufügen: zunächst reine Repetitionsfragen, an deren Hand die Geschichte genau durchgegangen werden kann. (Erklärungsfragen sind stillschweigend eingerechnet.) Etwaige Fragen zur erbaulichen Anwendung werden geeigneten Ortes eingeschoben, oder am Schluß angehängt.

(Anmerkung: In der Schule werden diese Fragen — in der Regel — erst dann vorgenommen, wenn die Geschichte zum zweitenmal erzählt worden ist. — Wie jede der Geschichten, welche auf der Unterstufe vorkommen sollen, für den Vortrag schriftlich bearbeitet werden muß, so gehören zu jeder Bearbeitung auch diese Fragen. Im Schulunterricht sind die letzteren vorab für diejenigen Geschichten bestimmt, die genauer eingeprägt werden sollen; bei den übrigen werden sie vorgenommen, soweit es die Zeit erlaubt. — Ob man diese Fragen „Katechisation" nennen will, ist frei gegeben; ich nenne sie nicht gern so: einmal weil sie weniger entwickelnder als repetitorischer Natur sind, auch beim Erbauungszwecke; sodann weil mit den Katechisationen im alten Stil fast ebenso viel Mißbrauch getrieben worden ist als mit dem Memorieren.)

Die beiden präparatorischen Arbeiten, welche sich auf den ganzen Geschichtskursus der Unterstufe beziehen, sind folgende:

3. Es ist aus dem Geschichtsmaterial insgesamt eine kleine Sammlung kurzer, rein äußerlicher Wiederholungsfragen anzulegen, die allmählich fest eingeprägt werden sollen und zwar so, daß auch das letzte Kind zu jeder Zeit sie wissen soll. (Z. B.: Wie hießen die ersten Menschen? Wo ist das Christkind geboren? Warum feiern wir Ostern? Woher haben wir die 10 Gebote?) Diese Fragen sollen gleichsam den unverlierbaren, krystallisierten Niederschlag des Geschichtsunterrichts bilden, — feste Gedächtnisnägel, an die nun andere geschichtliche Notizen leicht sich anhängen lassen.

4. ist eine kleine Sammlung von biblischen Wörtern anzulegen, die den Kindern der Unterstufe unverständlich waren und erklärt worden sind. Sie bildet den Anfang eines bibl. Schulwörterbuches. In demselben handelt es sich darum, zu jedem fremden Ausdruck entweder ein verständliches synonymisches Wort zu finden, oder eine möglichst kurze Umschreibung. (Bei der Unterstufe ist diese Aufgabe nicht leicht, aber für das bibl. Verständnis und für die Sprachbildung überhaupt sehr nützlich.)

Das sind die vier schriftlichen präparatorischen Arbeiten. Sie kehren auf jeder folgenden Stufe — nur mit höheren Zielen und in größerem Umfange — wieder.*)

---

*) Für den Realunterricht — Naturkunde, Geographie u. s. w. — müssen von unten auf genau dieselben schriftlichen Präparationen angefertigt werden.

In den Pädagogikstunden werden nun nicht nur die mit den Kindern vorgenommenen Übungen, sondern auch diese schriftlichen Präparationen kritisch durchgesprochen. Die letzteren sind überhaupt ähnlich zu behandeln wie die Aufsätze, — soweit der Religionslehrer die Zeit dazu hat. Zu Anfang wird der Lehrer die Arbeiten sämtlicher Zöglinge durchsehen und korrigieren müssen, schon darum, damit er sehe, wie jeder die Sache angreift und wo es ihm fehlt. Später kann er sich darauf beschränken, nur die Arbeiten einzelner durchzugehen; wenn diese korrigierten Hefte dann bei den übrigen Zöglingen cirkulieren, so können diese ihre Arbeiten einigermaßen selbst verbessern. Das Cirkulierenlassen der besseren Arbeiten wird stets nützlich sein; auch dürfte es sich empfehlen, zuweilen sämtliche Arbeiten austauschen und so eine gegenseitige Kritik eintreten zu lassen. — Wie viele bibl. Geschichten während der Seminarzeit auf diese Weise schriftlich bearbeitet, unterrichtlich geübt und kritisch durchgesprochen werden können, muß Zeit und Erfahrung lehren. Auf die Quantität kommt weniger an, als auf das sorgfältige Durchsprechen, damit ein geläutertes kritisches Urteil und ein sicherer Takt sich anbilden. Die Gewandtheit kann ohnehin nur die Frucht längerer Übung sein. — Die unter 3. und 4. genannten präparatorischen Arbeiten (für die Unterstufe) müssen, da sie von geringem Umfange sind, jedenfalls während der Seminarzeit vollendet werden.

Vermöge dieser Anleitung und Übung kann nun jeder Seminarist genau wissen, was er später im Schulamt für den bibl. Geschichtsunterricht präparatorisch zu thun hat. Zum Überschuß soll es ihm aber auch noch ausdrücklich gesagt werden. Es soll ihm gesagt werden, daß jeder junge Lehrer, der es ernstlich mit seinem Amte meint und etwas auf sich hält, nicht ruhen darf, bis er für die Unterstufe sämtliche schriftliche Präparationen fertig hat; dann, wenn er in eine Mittelklasse aufgerückt ist, wiederum nicht ruhen darf, bis auch für diese Stufe diese Arbeiten vollendet sind, — (natürlich auch die für den Realunterricht). Ebenso auf der Oberstufe, wo freilich alles einen größeren Umfang annimmt, wo er aber auch an einem gedruckten Frageheft eine bedeutende Hülfe haben kann. Besitzt er Fleiß und Ausdauer, so kann er auf der Unterstufe in etwa 2—3 Jahren, und auf der Mittelstufe in 3—4 Jahren fertig sein, d. h. für den ersten Bedarf. Sind die schriftlichen Präparatorien für eine Stufe einmal fertig, so ist das Präparieren auf den unmittelbaren Unterricht auch bedeutend erleichtert; aber am Nachbessern muß er in allen Fällen bleiben. Manche werden auch vor dem noch höhern Ziel nicht zurückschrecken, bei gereifter Erfahrung die gesamte schriftliche Präparationsarbeit

für ihre Klasse (oder gar für alle Stufen) ganz von vorn und von frischem wieder aufzunehmen.

Die Vorzüge dieser Weise der praktischen Anleitung vor jener, die bei dem Memorier-Scholasticismus und seinen Konfessionsverwandten üblich ist, werden auch bei dieser kurzen Skizze schon in die Augen fallen. Der Seminarist sieht eine bestimmte didaktische Aufgabe nebst bestimmten präparatorischen Arbeiten vor sich, — aber eine Aufgabe, die ihm durch sein ganzes Leben nachgeht. Sodann nehmen ihn diese schriftlichen Präparatorien ernstlich und vielseitig in Anspruch; es ist wirkliche Arbeit, aber sie ist auch eine manneswürdige, interessant, für den genialsten Kopf nicht zu gering, immer erfrischend, nie ermüdend. Er weiß, daß er bei rüstigem Fleiß etwas fertig bringt, und weiß zugleich, daß er nie fertig wird, — beides sichere Kennzeichen, daß hier ein guter Weg ist, beides auch die besten Mittel, um auf demselben erhalten zu werden. Damit vergleiche man die fertigen pädagogischen Männlein, die uns der Memorier-Scholasticismus verspricht! — Vielleicht will jemand einwenden, es würden doch wohl nicht so gar viele junge Lehrer auf so ernstgemeinte Präparatorien anbeißen und darin aushalten. Ich antworte: Angenommen, es seien nur wenige, so haben wir doch diese wenigen voraus. Die übrigen werden eben in die Methode des edleren oder des roheren Memorier-Scholasticismus zurückfallen, sie gehen ihm in allen Fällen nicht verloren.

---

c) Dritte Forderung.

Die Gewissenssachen machen drittens besondere Anforderungen an das Einprägungslernen der Schüler, — von denen hier nur die eine, negative hervorgehoben sei, daß bei diesem Lernen so viel als möglich alles vermieden werde, was den eigentlichen, den religiös-ethischen Zweck dieses Unterrichts beeinträchtigen könnte.

Warum diese Mahnung beim Wiederholungslernen an ihrer Stelle ist, läßt sich schnell sagen. Dieses Lernen mutet dem Schüler ein selbstthätiges, ernstliches Arbeiten zu. Mit jeder Arbeit sind Mühen und Beschwerden verbunden, — ungerechnet die Dornen und Disteln, die hienieden auf keinem Arbeitsfelde zu fehlen pflegen. Da sind denn der Anlässe genug vorhanden, wo das Herz an der guten Sache Anstoß und Ärgernis nehmen kann.

Daß eine Beeinträchtigung des religiösen Zweckes hier häufig genug vorkommt, ist bekannt. Sie hat schon begonnen oder ist wenigstens zu be-

fürchten, wenn der empfangene erste gute Gemütseindruck durch das nachfolgende Einprägungslernen zu sehr abgeschwächt wird, — oder wenn in das persönliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer sich Kälte und Mißstimmung eindrängen, — oder wenn der Schüler nur mit Verdrossenheit und Widerwillen lernt, — vollends aber dann, wenn die Verstimmung gegen den Lehrer oder der Widerwille gegen das Lernen sich auch auf die Sache, auf den Religionsunterricht als solchen, überträgt.

Es wird nun vor allem darauf ankommen, zu erkennen, wie diese Beeinträchtigung durch eine verkehrte Leitung des Wiederholungslernens mit verschuldet werden kann. Ich will nur einige Hauptfälle hervorheben.

Zuerst findet eine solche Mitverschuldung schon dann statt, wenn das Lernmaterial nach seiner Quantität über das rechte Maß hinausgeht, — sei es, daß es überhaupt zu groß ist, oder für einzelne Schüler nicht richtig bemessen wird. Letzteres kommt bekanntlich da leicht vor, wo der Lehrer mit Eifer bemüht ist, ein bestimmtes Wissensmaß zum Eigentum der ganzen Klasse zu machen, aber dabei nicht genug berücksichtigt, daß unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhafte Begabung, häusliche Pflichten, Kränklichkeit u. s. w. gegen seine ideale Klasseneinheit sehr bedenklich rebellieren. Zum andern findet ein solches Mitverschulden dann statt, wenn das Lernziel qualitativ verkehrt gegriffen wird, — wie nach meiner Ansicht z. B. da geschieht, wo ein zusammenhängendes Wiedererzählen der Geschichten gefordert wird, während man sich damit begnügen sollte, daß die Kinder auf bestimmte Fragen verständig zu antworten wissen. (Ein sehr wichtiger Vorteil des Enchiridions besteht eben darin, daß es den Schülern solche bestimmte Fragen in die Hand giebt.) Ein drittes Mitverschulden liegt dann vor, wenn das Verkehrte in der Lernforderung und der Lernmanier zur Unnatürlichkeit sich steigert, — ich meine: wenn die Natur der Sache und die Natur des Kindes so sehr verkannt werden, daß sie nicht wohl schlimmer verkannt werden können. Dahin gehört nach meiner festesten Überzeugung z. B. der Fall, wo auf der Unterstufe schon auf ein zusammenhängendes wörtliches Wiedererzählen losgearbeitet wird, — wo man also, weil das Lesen noch nicht mithelfen kann, jede Geschichte solange vorerzählt und abfragt, satzweise vorspricht und satzweise nachsprechen läßt, bis das leidige Ziel erreicht ist. Hier würde der guten Sache nicht zehnmal, sondern hundertmal besser gedient sein, wenn man sich um das Behalten der Geschichten gar nicht weiter bekümmerte und dafür lieber einige Geschichten mehr erzählte, obwohl damit nicht gesagt sein soll, daß das gänzliche „Nicht-weiter-bekümmern" just das Richtige wäre. Im Blick auf das Bessere, was hier gethan werden sollte, weiß

ich kaum ein Wort zu finden, das scharf genug wäre, um die Verkehrtheit jenes Verfahrens gebührend zu charakterisieren. In meinen Augen ist es ein pädagogischer Greuel.*) Zum vierten ist zu bedenken, daß nicht bloß bei den Schülern, sondern auch beim Lehrer eine Verstimmung entstehen kann. Bei einem Manne von gesundem Gefühl wird sie unfehlbar entstehen, wenn er, durch verkehrte Seminarunterweisung oder durch verkehrte Instruktionen verleitet, in die vorgenannten methodischen Irrwege gerät und schließlich gewahren muß, daß er zum Quäler seiner Kinder geworden ist und den Hauptzweck doch nicht erreicht hat. Wie aber ein verstimmter und entmutigter Lehrer täglich in Gefahr steht, im Verkehr mit den Kindern noch mehr Mißgriffe zu begehen und dadurch seine Arbeitslast noch mehr zu erschweren, — das brauche ich nicht weiter auszumalen.

Bei der eingangs gestellten zweiten Frage:

> Was soll als intellektuelles Lernziel — als das zu fordernde Maß an Wissen und Können — im bibl. Geschichtsunterricht gelten? und wie ist demgemäß das Wiederholungslernen einzurichten?

müssen daher die vorbeschriebenen Gefahren, welche dem Hauptzwecke des Religionsunterrichts drohen, fest ins Auge gefaßt werden. Unter diesem Gesichtspunkte will daher auch die in meinem früheren Aufsatze auf diese Frage gegebene Antwort begriffen und geprüft sein. In der Kürze lautete dieselbe so:

Quantitative Bestimmung: Von den üblichen 120 bis 150

---

*) Ein angesehener Schulmann erzählte jüngst: „In meinen Schuljahren erfuhren wir Anfänger nicht eher etwas aus der bibl. Geschichte, bis wir im Historienbuche lesen konnten. Nur einmal geriet der Lehrer auf den Einfall, den Kleinen zuweilen daraus vorzulesen. Das hielt ungefähr 5—6 Wochen stand. Es war die Geschichte Davids, welche wir zu hören bekamen. Dieser Religionsunterricht der Fibeljahre muß gewiß recht dürftig heißen, zumal in dieser Zeit auch weder Lieder, noch Sprüche, noch Gebete gelernt wurden. Aber ich glaube doch Gott dafür danken zu müssen, daß mir damals die bibl. Geschichten nicht mit Gewalt in den Mund gestopft worden sind. Der Eindruck, welchen die Lebensgeschichte Davids auf mich machte — obwohl bloß vorgelesen und wenig erklärt wurde — erweckte das lebhafteste Verlangen in mir, noch mehr zu hören; er ist selbst heute noch nicht verloren, und die damals erweckte Liebe zur Bibel ist mit mir alt geworden. Freilich kam dazu, daß im elterlichen Hause ein gottesfürchtiger Sinn wohnte. — Was möchte aber in jenem Falle, bei jener Memorier-Methode, die Folge gewesen sein?" —

Sollte einer aus diesem Beispiele die Nutzanwendung ziehen wollen: weil dort das bloße Vorlesen so gute Frucht getragen habe, darum sei diese Speditionsmanier ausreichend und das freie ausführliche Erzählen nicht vonnöten, — so mag er das thun, aber auf seine Gefahr und Verantwortung.

bibl. Geschichten werde etwa ein Drittel genau gelernt und demgemäß häufiger wiederholt; ein anderes Drittel werde bloß unmittelbar nach dem Erzählen (lesend und frei) repetiert; beim letzten Drittel begnüge man sich mit dem Vorerzählen und Lesen.

Qualitative Bestimmung: Das zusammenhängende Wiedererzählen von seiten der Kinder, dem mehr oder weniger immer ein mechanisches Lernen zum Grunde liegt, falls das Gelernte stets präsent sein soll, verwerfe ich als Lernziel unbedingt, — als Lernziel nämlich in dem Sinne, daß danach die Leistungen des bibl. Geschichtsunterrichts geprüft werden sollen, — mithin auch in dem Sinne, daß Lehrer und Schüler irgend etwas ex professo zu thun hätten, um diese Leistung zeigen zu können. (Gegen ein zusammenhängendes Wiedererzählen an sich, wo es nämlich vom Lehrer als eine Übung neben andern gelegentlich vorgenommen wird, ist selbstverständlich nichts zu erinnern. Aber der Revisor soll nie danach fragen, weil es weniger eine religionsunterrichtliche als eine sprachliche Leistung ist.) Für die Oberstufe gilt mir als qualitatives Lernziel: bei den genauer zu lernenden Geschichten müssen die Schüler imstande sein, auf die Fragen des Enchiridions und eingeschobene freie Fragen sicher und geläufig zu antworten; bei allen übrigen Geschichten genügt eine summarische, übersichtliche Kenntnis, wobei jedoch dem Lehrer zu raten ist, auch hier gewisse Fragen zu fixieren und gelegentlich zu repetieren. Dieses Wissen steht in meinen Augen aber an Wert nicht niedriger als das gewöhnliche Wiedererzählenkönnen, sondern höher, weil dort das Lernen wie das Antworten ein besonnenes Überlegen voraussetzt. Sind die Kinder einmal daran gewöhnt, so ist diese Art des Lernens überdies entschieden leichter als jene. (Über die Unterstufe wurde schon oben das Nötigste gesagt.)

Ob die vorbezeichneten Lernziele in der That zu der an der Spitze stehenden dritten principiellen Forderung stimmen, würde sich deutlicher erkennen lassen, wenn hier auch noch das Lernverfahren in seinen einzelnen Wegen und Mitteln dargelegt werden könnte. Der Raum verbietet aber, darauf einzugehen, und muß deshalb auf das, was in dem früheren Aufsatze und in den beiden Begleitworten zum I. Enchiridion darüber gesagt ist, verwiesen werden.

Es wird nun am Platze sein zu besehen, wie Freund Heine und die gesamte gegnerische Richtung zu den vorgeschlagenen Lernzielen samt dem dazu gehörigen Lernverfahren sich stellen.

Bei einigen dieser Vorschläge besteht in der That eine erfreuliche Übereinstimmung zwischen Heine und mir. Er billigt die Gruppierung der Geschichten in genau und minder genau zu lernende, ferner spricht er

sich für die Zweckmäßigkeit eines bibl. Fragehefte aus; auch lassen einige Äußerungen vermuten, daß er auf das zusammenhängende Wiedererzählen der Geschichten weniger Wert legt, als sonst bei seinen Meinungsgenossen üblich ist. Es will somit scheinen, als ob wir über das Einprägungslernen viel einiger wären als über das Vorerzählen der Geschichten. Nichtsdestoweniger kommen in seinen Aufsätzen auch Äußerungen vor, die es unzweifelhaft machen, daß er beim Einprägungsverfahren ebenfalls mehr auf der gegnerischen als auf meiner Seite steht. Ich will vier Punkte hervorheben, wo dies sehr merkbar hervortritt. Es sind folgende: erstlich der Lehrgang, zweitens das Wiederholungslernen auf der Unterstufe, drittens die Bemerkung, daß nach seiner Erfahrung das zusammenhängende Wiedererzählen den Kindern (auf der Oberstufe) nicht schwer falle, und endlich viertens seine Bedenken wider die scharfen Worte, welche mein Aufsatz hin und wieder dem Memorier-Materialismus entgegengesetzt hat.

Den Mittelpunkt aller didaktischen Differenzen bildet der Lehrgang. Was das Skelett für den Leib ist, das ist der Lehrgang für die Gestalt des Unterrichts. Wie ein geübtes Auge an einem Skelett schon erkennen kann, zu welchem Geschlecht das betreffende Tier gehört: so läßt sich an einem Lehrgange — falls er nach Principien bearbeitet ist — auch erkennen, wie der Verfasser über das Vorerzählen und über das Einprägen denkt. Es giebt in der That beim bibl. Geschichtsunterricht zwei grundverschiedene Arten von Lehrgängen. Einzelne Exemplare von hüben und drüben mögen sich zuweilen sehr nähern, allein bei genauem Zusehen läßt sich der verschiedene Grundcharakter bald entdecken. Die Verschiedenheiten wie die Ähnlichkeiten rühren daher, in welchem Maße man auf beiden Seiten die Erbauung im Vergleich zum Wissen betont, — oder mit andern Worten: wie weit man den dominierenden Grundsatz, daß die Gewissenssachen anders gelehrt sein wollen als die Wissenssachen, anerkennt. Ein ausgeprägtes Beispiel der einen Richtung ist der von der preußischen Schulverwaltung empfohlene Saalbornsche Lehrplan, der in dieser Empfehlung auch das Zeugnis für sich hat, daß er im Sinne der Regulative gearbeitet ist, und so wiederum selbst einen untrüglichen Fingerzeig abgiebt, wie die Regulative verstanden sein wollen. Muß im bibl. Geschichtsunterricht das Wissen als das Hauptlernziel und somit das Einprägen als die Hauptarbeit angesehen werden, dann ist der Saalbornsche Lehrplan in der That musterhaft. Auf dieser Seite steht — wenn ich nicht irre — auch Heines Lehrgang nach seiner Grundrichtung. Die Lehrpläne dieser Art haben gewöhnlich, wenigstens auf der Oberstufe, zweijährige Kurse. Zur Zeit ist dies jedoch kein zweifelloses charak-

teristisches Merkmal, da die zweijährigen Kurse dermalen auch bei etlichen von denjenigen Schulmännern noch beliebt sind, die nicht das Wissen für das Hauptlehrziel halten. Jenes Merkmal liegt zwar in der Konsequenz des Princips, aber nicht alle Köpfe denken konsequent: auf dem pädagogischen Gebiete befindet sich eben vieles noch im Brouillonzustande, die Richtungen haben sich noch nicht überall scharf ausgeprägt. Unzweifelhaft charakteristisch ist bei den Lehrgängen der genannten Art aber dies, daß auf den untern Stufen verhältnismäßig nur wenige Geschichten angesetzt sind, nämlich deshalb, damit sie um so gründlicher eingeprägt werden können.*) Wie leicht ersichtlich, stimmt dazu auf der Oberstufe ein zweijähriger Kursus viel besser als ein einjähriger: weil er für jedes Jahr nur wenige Geschichten bringt, so bleibt desto mehr Zeit, sie fest einzuprägen.

Auf meiner Seite ist dagegen der Lehrgang ganz anders und nach ganz andern Motiven eingerichtet. Er fordert, daß die bibl. Geschichtsstunde, namentlich die des Vorerzählens, vornehmlich Erbauungsstunde sei, — und hinsichtlich des Einprägens will er sagen, daß dasselbe vor allem auf das innere Interesse sich stützen, allmählich, durch das jährliche Wiederholen geschehen solle und zwar so, daß die centralen Geschichten eben durch das häufigere Vorkommen gleichsam von selbst sich festsetzen. Dieser Wunsch und Wille ist dadurch ausgedrückt — und das ist das erste charakteristische Merkmal dieses Lehrganges, — daß derselbe durch alle Klassen in konzentrischen Kreisen (mit einjährigen Kursen) vorschreitet. (Über die Jahreskurse bezw. konzentrischen Kreise hat sich Dörpfeld näher geäußert in seiner Schrift: „Der didaktische Materialismus“, 2. Aufl. S. 95 ff. und im Anhang zu den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“, 2. Aufl. S. 170. Die Herausgeber.) So erhält die mehrerwähnte dreifache Gruppierung der Geschichten (in genau und weniger genau zu lernende) erst ihren richtigen Sinn und ihren natürlichen Vollzug, — und das ist das zweite charakteristische Merkmal dieses Lehrganges. Das dritte charakteristische Kennzeichen liegt darin, daß auf jeder Stufe und in jedem Jahre, namentlich auch schon auf der Unterstufe, viel mehr Geschichten vorkommen, als bei jener andern Richtung beliebt wird. Was diese Einrichtung sagen will, ist klar: nicht auf das Wissen, auf das Einprägen, sondern auf die Erbauung, auf das anschauliche Vorerzählen soll das Hauptaugenmerk des Lehrers sich richten; und durch die größere Zahl der Geschichten soll förmlich die

*) Auch die in anderer Beziehung vortreffliche „Rheinische Anweisung“ hat in diesem Stücke dem traditionellen, regulativischen Strome zu viel nachgeben müssen.

Möglichkeit abgeschnitten sein, dieselben so einprägen zu wollen, daß sie gleichsam als abgemacht betrachtet werden dürften. Mit dem vierten charakteristischen Merkmal verhält es sich so: da auf der Oberstufe natürlich nicht jedes Jahr die sämtlichen Geschichten, welche im Historienbuche stehen, vorkommen können, so müssen in dem einen Jahre diese, in dem andern Jahre andere ausfallen; allein die wichtigsten, die von hervorragender heilsgeschichtlicher Bedeutung, die also teilweise schon auf allen übrigen Stufen vorgekommen sind, — gerade diese sollen eben in keinem Jahre fehlen. Das will allerdings einerseits sagen, daß diese centralen Geschichten auch genauer gelernt werden sollen, doch andrerseits noch viel mehr dies, daß der Lehrer allen Fleiß anwende, sie so zu erzählen, daß sie den Kindern gleichsam wie neu erscheinen, immer wieder einen frischen, erbaulichen Eindruck machen. Gerade die sogen. „objektiven" Geschichten dürfen am wenigsten — wie Heine (S. 16) rät — gleichsam sich selbst überlassen und bloß „einfach dem Glauben zum Aneignen dargeboten werden."*)

Es kann, wie ich meine, niemanden entgehen, daß die vorskizzierten beiden Lehrgänge in der That grundverschieden sind und auf grundverschiedene Motive zurückweisen. Jener ist darauf angelegt, daß vor allem das Wissen nicht zu kurz komme; denn keine seiner Bestimmungen läßt merken, daß er es mit Gewissenssachen zu thun habe. Dieser ist dagegen darauf berechnet, daß vor allem dem Gewissen, der Erbauung kein Abbruch geschehe. Wenn es sich beim Religionsunterricht um reine Wissenssachen handelte, so würde es gewiß sehr verkehrt sein, dem innern Interesse, dem allmählichen Behalten und dem jährlichen Wiederholen soviel zu vertrauen, wie mein Lehrgang dies thut; — in diesem Falle würde vielmehr gerade die Regel gelten, welche der erste Lehrgang befolgt, nämlich auf jeder Stufe und bei jeder Lektion das Einprägen sofort vorzunehmen und

*) Welche Wichtigkeit diese Behandlung der centralen Geschichten, insbesondere der sog. objektiven, in meinen Augen hat, und wie weit Heines Ansichten hierin von den meinigen auseinandergehen, gedenke ich bei einer andern Gelegenheit zur Sprache zu bringen. — Daß bei diesen Geschichten die erbauliche Anwendung nicht ganz leicht ist — zumal wenn sie in der Form der Katechisation geschehen soll — mag zugestanden werden; daß sie „in der Regel nicht gut möglich sei", räume ich (bei der von mir empfohlenen Weise des Erzählens) nicht ein; daß sie aber sogar „nicht nötig" sein soll, muß ich auf das allerentschiedenste bestreiten. Den Grundsatz, daß es Geschichten gäbe, die bloß „einfach im Glauben angeeignet werden müßten", kennt meine Didaktik nicht und darf ihn nicht kennen.

Es will mir fast scheinen, als ob an dieser Stelle eine ganz neue Reihe von Differenzen zwischen mir und dem pädagogischen Scholasticismus verborgen läge.

das Gelernte möglichst sicher zu stellen. Um nun die Differenzen recht deutlich und scharf hervorzuheben, könnte man — nach der alten Regel a potiori fit denominatio — jenen den Memorier-Lehrgang und diesen den Erbauungs-Lehrgang heißen. Mit diesen behufs der Auseinandersetzung gebrauchten Namen soll natürlich nicht behauptet sein, daß den Freunden jenes Lehrganges die Erbauung gar nicht anliege, und den Freunden dieses am Wissen wenig gelegen sei. Sie wollen nur die theoretischen Differenzen samt ihren praktischen Folgen in einen kurzen Ausdruck fassen und demnach in meinem Sinn sagen: Dort wird dem Einprägungslernen ein unzeitiges und übermäßiges Gewicht beigelegt, und das hat praktisch die Folge, daß das Gewissen überall zu kurz kommt und am letzten Ende das Wissen auch; — hier dagegen wird die Erbauung als das, was sie ist, als Hauptsache, betrachtet, und das hat die Verheißung, daß ihm auch das nötige Behalten zufallen wird. Wer sich auf Psychologie versteht, namentlich auf das Kapitel vom Interesse, der wird in diesen verschiedenen Erfolgen nichts Befremdliches sehen: der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist ihm durchsichtig. Und wer den Verheißungen Gottes glaubt (Matth. 6, 33; 2. Mos. 31, 13; 1. Kön. 3, 10—13; Dan. 1, 20 und an vielen andern Stellen), der kann auch ohne Psychologie in dieser Streitfrage sich zurechtfinden. Aber wie die Psychologie, so ist auch dieser Glaube nicht jedermanns Ding.*)

---

*) In meinem frühern Aufsatze hatte ich nebenbei geraten, den jährlichen Lehrgang der bibl. Geschichte an das Kirchenjahr anzuschließen, d. h. die neutestamentl. Geschichten in die festliche, und die alttestamentlichen in die festlose Hälfte des Jahres zu legen. Heine stimmte nicht bei; natürlich — denn zu seinen zweijährigen Kursen wollen die jährlich wiederkehrenden kirchlichen Gedenktage nicht passen.

Übrigens soll hier nicht weiter auf diesen Punkt eingegangen werden. Zur Abwehr eines Mißverständnisses habe ich nur zu bemerken, daß der, welcher meinem Lehrgange zustimmt, immer noch volle Freiheit hat, mit dem Anschluß an das Kirchenjahr es zu halten, wie er will. Die Motive, auf welche der Lehrgang sich stützt, sind vom Kirchenjahr unabhängig; sie würden bleiben, was sie sind, auch wenn es kein Kirchenjahr gäbe. Das Kirchenjahr kommt zufällig hinzu, — wenn es anders etwas Zufälliges heißen darf, daß die alten christlichen Lehrer in den kirchlichen Gedenktagen und Leseabschnitten ebenfalls einen einjährigen Kursus aufgestellt haben.

Wenn Heine meint, „der Anschluß des einjährigen Geschichtskursus an das Kirchenjahr sei ohne Künstelei nicht ausführbar," so möchte ich doch fragen, ob denn der Doppel-Lehrgang, den die traditionelle Praxis festhält — nämlich neben dem schulmäßigen auch noch den kirchlich-perikopischen — nicht noch etwas ganz anderes als Künstelei ist. Wer sich dort von einer kleinen Unbequemlichkeit gedrückt fühlt, während er hier die bare Unnatur willig erträgt, der wird auch nichts dawider haben können, daß man ihn zu der Seite der Mückenseiger und Kamelverschlucker rechnet.

Wie die beiden didaktischen Richtungen schon in den Lehrgängen sich charakteristisch aussprechen, haben wir im vorstehenden deutlich erkannt. Dasselbe wird sich an den übrigen Wegen und Mitteln des Einprägungslernens zeigen.

Betrachten wir zuerst die Unterstufe.

Was nach meinem Lehrgange hier nicht geschehen darf, ist oben schon mit scharfem Worte gesagt worden. Wie der Lehrer sich vorzubereiten hat, wurde ebenfalls auseinandergesetzt. Somit bleibt noch darzulegen, was für das Einprägen in der Schule positiv geschehen soll. Ich muß dabei auf das Vorerzählen zurückgreifen. Das rechte Vorerzählen gilt mir nicht nur als das Hauptmittel der Erbauung, sondern auch als ein Hauptmittel der Einprägung. Demgemäß sage ich: Auf der Unterstufe richte der Lehrer sein Hauptaugenmerk auf das rechte Erzählen; um das Einprägen sorge er nicht, jedenfalls beschwere er die Kinder nicht. Damit will nun nicht gesagt sein, man dürfe die Geschichte nicht wiederholen, — ich meine vorab: erzählend wiederholen. Macht es den Kindern Freude, so erzähle man sie zum zweitenmal, meinetwegen zum dritten- und viertenmal, kurz, so oft sie willkommen geheißen wird. Es geschehe aber nicht behufs des Einprägens, sondern lediglich den Kindern zur Freude und Erbauung. Natürlich braucht das wiederholte Vorerzählen nicht so ausführlich zu sein als das erste; im Verfolg kann sich die Darstellung immer mehr auf das knappere Bibelwort beschränken; denn in dem Maße, wie das Sachverständnis vorschreitet, ist das Verständnis des Bibelwortes erleichtert. Ferner wird es dem Lehrer unverwehrt sein, Fragen einzuschieben, wenn sie dem Aufmerken oder dem Verständnis oder der Erbauung dienen können. Ebenso mag er nach dem ersten oder zweiten Erzählen Wiederholungsfragen eintreten lassen, um zu untersuchen, ob die Kinder alles wohl verstanden und was sie behalten haben; auch mag er jeweilig von einem Kinde ein Stücklein zusammenhängend erzählen lassen; — alles aber finde sein Regulativ darin, ob die Kinder Freude daran haben und dies durch gutes Aufmerken bekunden, — alles diene nur dem Verständnis und der Erbauung. Von dem, was ex professo dem Einprägen dienen soll, werde nichts zugelassen als die oben (bei der schriftlichen Vorbereitung) erwähnten fixierten kurzen Wiederholungsfragen und das jeweilige Befestigen einer spruchartigen Stelle, die schon jetzt dem Kinde von Nutzen sein kann. Soviel auf der Unterstufe von Rechts wegen an einem gedächtnismäßigen Behalten gelegen sein darf, soviel soll auch mir daran gelegen sein: aber ich erstrebe es eben mit andern Mitteln als die Memorier-Freunde.

Wie ketzerisch dieses Lehr- und Lernverfahren bei den Kleinen dem orthodoxen Memorier-Scholasticismus vorkommen muß, brauche ich nicht erst auszumalen. Unsere Wege gehen eben gründlich auseinander — wie in den Lernzielen, so auch in den Lernmitteln. — Freund Heine hat sich freilich über die Unterstufe nicht so ausführlich ausgesprochen, um danach seinen Standpunkt genau fixieren zu können. Aus seinen sonstigen Äußerungen geht jedoch zur Genüge hervor, nach welcher Seite er sich neigt. Sollte aber Heine oder irgend ein anderer, der im übrigen zu der gegnerischen Seite hält, hier einwenden wollen, er sähe zwischen seinem und meinem Verfahren keinen wesentlichen Unterschied, denn gerade so hätte auch er die Geschichte auf der Unterstufe stets behandelt, — so antworte ich: es ist möglich, daß unsere Lehrweisen äußerlich sich auffallend gleichen, aber — „wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht immer dasselbe." Aus dem äußeren Zuschnitt des Verfahrens läßt sich sein Charakter nicht immer sicher erkennen: entscheidend wird derselbe nur durch die Motive bestimmt. Hat jemand vornehmlich die Erbauung, oder aber das Einprägen im Sinne, so wird all sein Thun vom ersten Vorerzählen bis zum Lernen einer spruchartigen Stelle dadurch beeinflußt sein. In Summa: Gehen zwei in diesen Zielen auseinander, so kann es ja vorkommen, daß an irgend einem Punkte ihre Wege sich nähern, aber nur, um an andern Stellen desto weiter sich voneinander zu entfernen.

Was die Oberstufe betrifft, so ist in meinem früheren Aufsatze umständlich dargelegt worden, welche tiefe Kluft das Einprägungsverfahren der Memorier-Freunde von dem meinigen scheidet. Um dort Gesagtes nicht zu wiederholen, beschränke ich mich hier auf eine kurze Bemerkung über eine Erfahrung, die Freund Heine gemacht haben will, — da sie in meinen Augen deutlich beweist, daß er auch auf der Oberstufe dem Charakter seines Lehrganges treu bleibt und somit wesentlich auf der gegnerischen Seite steht.

S. 14 bemerkt er nämlich: nach seiner ganzen Erfahrung müsse er meiner Behauptung widersprechen, daß das zusammenhängende, wörtliche Wiedererzählen den Kindern schwer falle. Hier muß vorab gefragt werden — weil Heine sich nicht deutlich darüber ausspricht — ob jene Erfahrung sich auf solche Geschichten bezieht, die der Lehrer unmittelbar vorher erzählt hat, oder auf solche, die vorlängst durchgenommen, eingeprägt und repetiert worden sind. Ist jener Fall gemeint, so muß ich im allgemeinen bei meiner Behauptung stehen bleiben, daß wenigstens hier zu Lande das zusammenhängende Wiedererzählen den Kindern nicht leicht wird. Darf man jedoch dabei voraussetzen, daß den Kindern für diese Leistung die Zunge gelöst worden ist,

sei es an der bibl. Geschichte oder an anderm Stoffe, so will ich seine Erfahrung gelten lassen, — obwohl auch dann noch sehr in Betracht kommt, ob man ein geläufiges, deutliches und gut betontes Sprechen verlangt, oder aber mit geringeren sprachlichen Qualitäten sich begnügt. — Vermutlich hat Heine jedoch den zweiten Fall im Sinne gehabt, nämlich solche Geschichten, die wiederholt durchgenommen und in üblicher Weise eingeprägt sind. In diesem Falle kann ich nur sagen, daß seine Erfahrung nicht im entferntesten bezweifelt werden soll — nämlich bei seinem Lehrgange. Wenn der ganze Lehrplan auf diese Leistung berechnet ist: wenn schon auf der Unterstufe etliche Geschichten zum Wiedererzählen eingeübt sind, wenn auf der Mittelstufe in dieser Weise fortgefahren wird, wenn endlich auch die Oberstufe ihr Bestes thut, — wie sollten da die Leistungen den angewandten Mitteln nicht entsprechend sein? Ich denke sogar, das wörtliche Wiedererzählen wird dann fließen, wie wenn man einem gefüllten Fasse den Zapfen auszieht. An der Thatsache, die Heine erfahren haben will, bleibt also für mich nichts zu bestreiten. Was ich bestreite, das ist der Lehrgang, — d. i. die Berechtigung, auf einen rein scientifischen und vorwiegend sprachlichen Zweck so viele Zeit und Mühe zu verwenden.*) Wenn von mir behauptet worden ist, ein geläufiges Wiedererzählen sei eine Leistung, die von den Schülern zu viel fordere, ihre Kräfte übersteige, so war das vom Standpunkte meines Lehrganges gemeint, wonach das Hauptaugenmerk auf das Verständnis und die Erbauung gerichtet werden muß, und demnach auf jenes sprachliche Können weder unten noch oben losgearbeitet werden darf.**) Die so gemeinte Behauptung wird Heine ebensowenig bestreiten wollen, als ich die seinige bestreite. Unsere Erfahrungen, wie verschieden sie sind, sind dennoch beide richtig, aber ihre Verschiedenheit ist auch leicht erklärlich. Sie weist eben auf die verschiedenen Lehrgänge und was daran hängt, zurück, — und diese Differenz gründet sich auf die verschiedenen Absichten — und diese verschiedenen Absichten wurzeln in unserer verschiedenen Auffassung von der Natur der Gewissenssachen und den daraus folgenden didaktischen Forderungen.

---

*) Heine nennt freilich das zusammenhängende Wiedererzählen eine „religiöse Übung", — mit welchem Recht, ist unser einem schwer begreiflich.

**) Heine versichert freilich, er lasse nicht viel erzählen, nur äußerst selten einen längeren Abschnitt von einem Kinde. Dabei muß aber auffallen, wie ein Lehrer eine Lernleistung für so hochwichtig halten kann und doch daneben so wenig Kontrolle übt, ob sie auch wirklich da ist. Da dieser Widerspruch zwischen Wertschätzung und Kontrolle nicht aus Mangel an Treue oder Umsicht erklärt werden darf, so weist er darauf hin, es sei ebenso lange und so fleißig repetiert und memoriert worden, daß über das wirkliche Resultat kein Zweifel aufkommen könne.

Endlich noch eins. Heine beklagt sich über die scharfen Worte, welche der Memorier-Materialismus hin und wieder in meinem Aufsatze erfahren hat, und meint auch, in der Beschreibung der gegnerischen Lehrweise seien Übertreibungen vorgekommen. Was den letztern Punkt betrifft, so glaube ich, daß hier ein Mißverständnis im Spiele ist. Um das innerste Wesen des Memorier-Scholasticismus kenntlich zu machen, habe ich allerdings jeweilig seine spitzesten Konsequenzen hervorgehoben. Dabei ist aber nicht verschwiegen worden, daß er auch in gemäßigterer und edlerer Gestalt auftreten kann; wie umgekehrt auch nicht geleugnet werden soll, daß auf unserer Seite trotz der richtigeren Grundsätze doch in der Praxis manches lahm und gebrechlich sein mag. Wie es Leute giebt, die besser sind als ihr theoretisches System, so wird es auch solche geben, die schlechter sind als ihr System. Übrigens hat mein Aufsatz kein Beispiel verkehrter Lehrpraxis angeführt, das mir nicht thatsächlich vorgekommen ist. Aber das nicht bloß, sondern wenn ich die Leute darob anfaßte, so beriefen sie sich entweder darauf, daß es so vorgeschrieben sei, oder darauf, daß man sie im Seminar so gelehrt habe. — Was dann die Klage über meine scharfe Polemik angeht, so darf ich mir dieselbe nicht zu Herzen nehmen. Der Memorier-Scholasticismus ist ein altes Übel und darum schwerhörig. Aber er ist auch ein gar schlimmes Übel. Es handelt sich in dem Kampfe mit ihm nicht um etliche untergeordnete Schulmeister-Zwistigkeiten, sondern um etwas ganz anderes. Wenn Freund Heine das noch nicht merkt, so thut mir das um seinetwillen leid. Der Memorier-Scholasticismus beeinträchtigt nicht bloß schwer die ihm vertrauten Kinder, indem er sie hindert, die Wahrheit Gottes schon frühe an ihren Herzen erfahren zu können, sondern bringt überdies die bibl. Geschichte in denselben übeln Ruf, der durch seine Schuld dem Katechismusunterricht bereits seit langem anhaftet. Diese letztere Wirkung ist um so schlimmer, weil jene didaktische Irrlehre vornehmlich im Namen der Rechtgläubigkeit und der kirchlichen Autorität auftritt. Israel ist weiland an seinen Sünden zu Grunde gegangen, nicht durch die Macht seiner Feinde. Wenn die katholische und evangelische Kirche einmal von demselben Schicksale betroffen werden sollten, so mögen sie sich dasselbe sagen, denn ihnen war vertraut, was Gott geredet hat, — eine Wirkenskraft, welche durch die Pforten der Höllen nicht überwältigt werden kann, solange sie in lebendiger Wirksamkeit bleibt. Der dogmatisierende Scholasticismus, der die Jugend an Katechismus-Abstraktionen groß ziehen will, und der Memorier-Scholasticismus, der die bibl. Geschichte mit demselben pädagogischen Unverstande behandelt, — die werden der evangelischen Christenheit ebenso gewiß den Geist austreiben, wie es Pharisäismus, Papsttum und Jesuitismus an ihren Orten gethan haben.

Wer das einsieht und dazu schweigt, macht sich für die übeln Folgen mit verantwortlich.

---

d) Vierte Forderung.

Der Erfolg des Unterrichts in den Gewissenssachen ist außerordentlich bedingt durch das, was man das pädagogische Klima nennen könnte. Wie leicht zu erraten, verstehe ich darunter den sittlich-religiösen Zustand des Volkstums, genauer: das Maß des sittlich-religiösen Gehaltes in Kirche, Familie, Schulgemeinde, Staat, Sitte und freiem Kulturleben. Natürlich kann die Schule über das ethische Klima so wenig disponieren wie die Bodenkultur über das physische: sie muß es nehmen, wie sie es findet. Aber eben deshalb hat sie es zu beachten, sich danach einzurichten. Thut sie das nicht, so kann es ihr gehen, wie es einem Ackerbauer gehen würde, der ohne Rücksicht auf das Klima — etwa in Grönland oder Lappland — Weinstöcke und Feigenbäume pflanzen wollte. Die vierte Forderung lautet demnach: Die Schule hat den sittlich-religiösen Zustand der Volksgemeinschaft zu bedenken und sich danach einzurichten.

Was hat nun unsere, die deutsche christliche Schule dieserhalb zu beachten? Die Frage ist eigentlich ein Buchtitel. Ich schreibe aber einen Aufsatz. So müssen denn ein paar Zeilen sagen, was sie sagen können.

Heine erwähnt bloß der Bedenken, welche ihm „die große Zahl" der in die Irre geratenen Lehrer einflößt. Woher sind aber diese Lehrer gekommen? Doch mitten aus dem Volke, und speciell auf evangelischem Boden aus dem evangelischen Volke, aus der evangelischen Kirche. Ist ein großer Teil der Lehrer so gesinnt, wie Heine sagt, so wird ein mindestens ebenso großer Bruchteil des Volkes auch so gesinnt sein. Wie nun, wenn dieser Teil des Volkes den hergebrachten Religionsunterricht nicht mag, nicht will? Wenn solche Eltern gegen denselben offen oder geheim reagieren? Wenn sie ihn vor den Kindern lächerlich machen, — oder wenn das nicht, wenn sie ihn wenigstens nicht unterstützen, das religiöse Leben des Kindes nicht pflegen, nicht pflegen können? — Und was ist darüber zu bedenken, daß nach den Schuljahren durch Litteratur und Umgang Zweifel über Zweifel und wer weiß was für trostlose Doktrinen auf die heranwachsende Jugend losstürmen? Wo ist die beglaubigte Stelle, die einem Zweifelnden sagen könnte: „Das ist der Weg, den gehe, sonst weder zur Rechten noch zur Linken" —? Sie ist nicht da, denn die Christenheit ist in viele Konfessionen und Sekten gespalten: die Posaune hat keinen deutlichen Ton mehr. Überdies geht durch alle Konfessionen ein tiefer Riß, der auch ohne „Protestanten-Verein" weiter auseinander-

klaffen wird. Das Schlimmste aber möchte noch dies sein — wie auch im preußischen Landtage einst eine Stimme klagte — daß selbst im sittlichen Denken, im Urteilen über recht und unrecht, eine unsägliche Verwirrung herrscht. —

Die Pädagogik fordert für eine planmäßige religiös-sittliche Erziehung als erste, unerläßliche Bedingung, daß jede Schulanstalt von einer Genossenschaft getragen sei, deren Glieder sich zu demselben ethischen Bildungsideal bekennen, derselben Konfession angehören. Wie steht es aber nach obigen Thatsachen um diesen Charakter unserer Schulgemeinden? In der That haben wir jetzt keine wahren konfessionellen Schulgemeinden, sondern nur nominelle, — daher auch keine wahren Konfessionsschulen. In Wirklichkeit bilden die Kirchen- wie die Schulgemeinden ein Konglomerat von allen möglichen religiösen und irreligiösen Lebensanschauungen. Wo es nun so steht — und mehr oder weniger steht es überall so — da ist der Lehrer, der einen evangelischen, biblisch-christlichen Religionsunterricht erteilen soll, zugleich mehr oder weniger ein Evangelist in partibus infidelium, d. i. ein Missionar.

Unsere Frage formuliert sich demnach genauer so: Wie ist der Unterricht in den Gewissenssachen einzurichten, wo die Schule neben und in ihrem pädagogischen Beruf zugleich einen Missionsdienst hat?

Meine Meinung ist kurz diese.

Zuerst hinsichtlich des Was, des Lehrstoffes:

Zuvörderst lasse der Religionsunterricht das abstrakt Dogmatische, wie die Katechismen es darstellen, möglichst im Hintergrunde stehen und suche seinen Lehrstoff vor allem da, wo das Dogmatische konkret auftritt: also in der biblischen Geschichte (und in andern christlichen Lebensbildern), in Liedern, Gebeten und Kernsprüchen.

Sodann versäume der Religionsunterricht nicht, diejenige Seite seines Lehrstoffes hervorzuheben, welche geeignet ist, das sittliche Denken zu bilden und zu schärfen: einmal weil das sittliche Gewissen das einzig zuverlässige Band ist, welches die auseinanderfahrenden religiösen, politischen und socialen Parteien zusammenhalten und so die Nation vor der Zerrüttung bewahren kann, und zum andern, weil dadurch die Herzen für die religiöse Unterweisung offen erhalten werden.

Der große Unterschied zwischen dem abstrakt-dogmatischen und dem konkreten religiösen Lehrstoffe besteht eben darin, daß dort der Glaube als nackte, trockene Lehre auftritt, während er hier als wirkliches, warmes Leben sich darstellt. Darin liegt vorab schon der Vorzug einer größeren pädagogischen Wirkungskraft, — worüber hier unter Schulmännern nichts weiter zu sagen ist insonderheit. Sodann aber der andere, daß da, wo

nur geringe religiöse Empfänglichkeit vorhanden ist, dem geschichtlich-konkreten Lehrstoffe auch weniger Widerstand begegnen wird als dem nackten Dogma.*) Es müßte ein Mensch schon einem hohen Grade religiöser Abstumpfung oder Feindschaft verfallen sein, wenn ihm die leibhaftige Gestalt eines warmen Glaubenslebens (z. B. eines Abraham und Moses, eines Elias und Paulus, eines Luther und Oberlin rc.) nicht ein Gefühl der Achtung und des Wohlgefallens abnötigte. Nicht anders ist es bei einem echten Glaubenslied und Gebet wie „Befiehl du deine Wege"; nicht anders bei einem glaubenskräftigen Spruche wie „Sehet die Vögel unter dem Himmel an" rc. Das menschliche Herz, wo es noch nicht völlig erstarrt ist, seufzt zu stark nach Frieden und Freiheit, als daß es solchen Gestalten und Stimmen gegenüber gänzlich kalt und teilnahmlos bleiben könnte. Freilich kommt dabei viel, um nicht zu sagen alles, darauf an, wie diese Glaubensgestalten und Glaubenszeugnisse (Lieder rc.) vorgeführt und unterrichtlich behandelt werden.

Das Wie, das Verfahren im Lehren und Lernen.

Indem wir nach unserm Thema hier nur die bibl. Geschichte zu besprechen haben, so kann ich über jene Frage noch schneller meine Meinung sagen, weil sie — bereits gesagt ist. Dieselbigen drei Forderungen, welche die Natur der Gewissenssachen für den allgemeinen pädagogischen Beruf der Schule empfiehlt, gerade dieselbigen Forderungen und Vorschläge sind auch für ihren besonderen Missionsberuf zu empfehlen, — mit dem einzigen Unterschiede, daß alles das, was dort betont wird, hier noch stärker betont werden muß, und umgekehrt das, was dort nicht passend ist, hier noch entschiedener verworfen werden muß.**) Zu betonen ist vor allem die Persönlichkeit des Lehrers, und demnach zurückzuweisen, was deren Hervortreten beeinträchtigt, wie z. B. die Erniedrigung des Lehrers

*) Die Schule hat es zwar unmittelbar nur mit den Kindern zu thun; es würde aber sehr irrig sein, deshalb zu meinen, daß der Religionsunterricht nicht in Kontakt mit den Eltern stehe. Beim häuslichen Wiederholungslernen kommt er auch direkt mit ihnen in Berührung und darum ist hier besondere Vorsicht zu empfehlen.

**) Sollte der eine oder andere Leser nicht sofort einsehen, was es mit dem angedeuteten besondern Missionsberuf der Schule auf sich hat, so möge er sich gefl. einmal in die Lage des Vorstehers einer sog. ragged-school (Lumpenschule) in England, Holland, Frankreich rc. denken, wo die Schüler buchstäblich von der Straße in die Schule gelockt werden müssen und nimmer wiederkehren, wenn es ihnen dort nicht wohl wird. Wer echte „Männer" und „Meister" der Schule sehen will und einen Religionsunterricht, der die Herzen zu gewinnen versteht, möge an solchen Anstalten (wozu auch die sog. Rettungsanstalten zu rechnen sind) nicht vorübergehen. Auch Witt hat weiland, an der Seite des trefflichen Pastors v. Bodelschwingh, auf einer solchen pädagogischen Hochschule unter den Deutschen der Pariser Vorstadt la Villette sein Triennium absolviert.

zu einem bloßen Vorleser oder Hersager der bibl. Geschichten. Zu betonen ist ferner ein freies, anschauliches und ausführliches Erzählen, und demnach abzuweisen, was dem Streben nach einer solchen Lehrweise Fesseln anlegen will. Zu betonen ist drittens die Erbauung, die Anfassung des Gewissens, und zwar jetzt, bei dem heute dasitzenden Kinde, und demnach zu verwerfen jene Weise, welche um des Einprägens willen die Erbauung vernachlässigen zu dürfen glaubt und vom „Dereinst" eine Belebung des unlebendig gelernten Stoffes erwartet. Doch — warum alles wiederholen, was schon gesagt ist? Der Leser möge die Rekapitulation, wenn er sie nötig findet, selbst vornehmen.

Auf den ausführlichen Nachweis, daß die genannten principiellen Forderungen und praktischen Vorschläge für die derzeitige Notaufgabe der Schule in der That zutreffend sind, muß ich hier des Raumes wegen verzichten. Er mag für die Gelegenheit verspart bleiben, wo sich einer melden wird, der diese Behauptung bestreiten zu müssen glaubt.*)

e) Fünfte Forderung.

Die fünfte Forderung aus der Natur der Gewissenssachen hat es mit der Schuleinrichtung zu thun, wobei insbesondere auch die Schülerzahl in Betracht kommen würde.

Es ließe sich unschwer zeigen, daß in unserer dermaligen Schuleinrichtung vieles vorkommt, was einem still und zart auf das Innere gerichteten Religionsunterricht wenig günstig ist, — auch unschwer nachweisen, daß um deswillen die oben bezeichneten praktischen Vorschläge (für das Erzählen und Einprägen) um so dringender anzuraten sind. Da aber bei dieser Besprechung auch einige neue ketzerische Ansichten über die religiöse Erziehung zu Tage kommen würden und daraus wieder neue Streitpunkte hervorgehen könnten, so ziehe ich es vor, auf eine nähere Betrachtung der 5. Forderung einstweilen zu verzichten.

Ziehen wir jetzt die Summa unserer Untersuchung.

Dieselbe ging davon aus, die tieferen didaktischen Grundsätze zu ermitteln, welche das Lehrverfahren des Memorier-Scholasticismus von dem von mir vorgeschlagenen scheiden. Wir haben sie darin gefunden, daß auf jener Seite die Natur der Gewissenssachen nicht genügend

*) Allerdings können für den besondern Notberuf der Schule auch noch andere praktische Vorschläge empfohlen werden. Da sie aber nicht im Bereich unserer Streitfrage liegen, so ist hier nicht von ihnen zu reden.

gekannt oder nicht genügend berücksichtigt wird. Wie ich dieselbe verstehe, und was nach dieser meiner Auffassung daraus für den schulmäßigen Religionsunterricht folgt, ist zuvörderst in den fünf principiellen Forderungen deutlich dargelegt und dann weiter in bestimmten praktischen Vorschlägen (für das Vorerzählen und Wiederholungslernen) ausgeprägt worden.

Was die principiellen Forderungen anbelangt, so liegen die Differenzen zwischen der gegnerischen Seite und mir nicht so, daß man dort diese Forderungen geradezu bestreiten wird. Die Näherstehenden, wie z. B. Freund Heine, werden dieselben sogar ausdrücklich anerkennen. Die Differenzen sind hier somit darin zu suchen, daß wir beiderseits die fünf Forderungen verschieden betonen, ihnen nicht dasselbe Gewicht beilegen. Wo und soweit dies wirklich der Fall ist, da und soweit ist demnach der Unterschied kein principieller, kein eigentlicher Gegensatz, sondern ein gradueller. Das will aber noch nicht heißen, daß derselbe in der That ein geringer sei. Zwischen 80 und 0 Grad Wärme ist ebenfalls nur eine graduelle Differenz. Dieselbe hat aber die Wirkung, daß dort das Wasser luftförmig wird und hier in Eis sich verwandelt. In der Wirkung steigert sich demnach der graduelle Unterschied gleichsam zu einem principiellen, zu einem förmlichen Gegensatze. Dasselbe gilt von unserm Falle aus dem psychischen Leben. In den Wirkungen, ich meine in den praktischen didaktischen Vorschlägen, tritt der Unterschied unserer theoretischen Ansichten, wie wir gesehen haben, so auffallend heraus, daß er in der That zu einem Gegensatze wird.

Wie nun speciell Freund H. zu diesen beiden Richtungen steht, wird er selbst am besten wissen. Nach meiner Schätzung liegt sein Standpunkt sehr weit auf der gegnerischen Seite, wenn auch vielleicht weniger nach seinen Absichten als nach den gewählten Wegen und Mitteln.

II. Verschiedene Umstände, welche der Erkenntnis oder der Durchführung des rechten Religionsunterrichts im Wege stehen.

Daß derartige Umstände im Spiele sein müssen, geht schon daraus hervor, daß selbst solche Männer, die sonst in ihrer Gesinnung und in ihrem pädagogischen Denken gut übereinkommen, über den Religionsunterricht schwer sich verständigen können. Noch mehr spricht dafür die auffällige

Erscheinung, daß die eigentlichen Fachmänner, die Theologen, welche durch ihren Beruf an die Erforschung der Gewissenssachen gewiesen sind, den Unterschied zwischen diesen und den reinen Wissenssachen beim Unterricht gerade am wenigsten zu beachten und zu würdigen scheinen.*)

In der That, es sind dieser Hindernisse nur zu viele vorhanden.

---

a) Erstes Hindernis.

Das nächste Hindernis glaube ich darin sehen zu müssen, daß die pädagogische Wissenschaft hierin zu wenig vorgearbeitet hat.

Es ist wohl kaum nötig zu versichern, daß mit dieser Klage nicht dem zugestimmt werden soll, was ein preußischer Seminardirektor (in dem Vorwort zu einer in der 5. Auflage erschienenen Schrift) als seine Meinung aussprach: „Von der heiß ersehnten Wissenschaft der Pädagogik ist fast nichts mehr als der leere Name vorhanden.“ **) Dieser Vorwurf

*) Gott Lob treten jetzt unter den gelehrten wie unter den praktischen Theologen auch Stimmen auf, die eine Reform des Schul- und des pfarramtlichen Religionsunterrichts wünschen. Sobald sich Raum bietet, werde ich einige dieser erfreulichen Zeugnisse mitteilen. Unter diesen Stimmen wird dann der Leser auch die eines sehr angesehenen gelehrten Theologen finden, der in der bibl. Geschichtserzählung ganz dieselbe freie, anschauliche und ausführliche Weise fordert, die im vorliegenden Aufsatze empfohlen worden ist.

Mit dem Empfehlen und Fordern ist es freilich nicht gethan. Es gilt vor allem ein praktisches Vormachen, wie es Witt, Sperber und einige andere versucht haben. Wenn doch die unterrichtskundigen Theologen auch hier mit Hand anlegen wollten! Wäre von ihrer Seite so viel Zeit und Kraft auf die Bearbeitung von Musterbeispielen zum anschaulichen Erzählen verwendet worden als auf die Beschaffung von Katechismen und Katechismusauslegungen verwendet worden ist, — wie viel weiter würden wir dann im bibl. Religionsunterricht sein und wie viel mehr Dank würde ihnen diese Handreichung an die Schule eingetragen haben! — Hier ist ein Feld, wo Lehrer und Theologen so recht con amore gemeinsam und in die Wette arbeiten können. Die Lehrer allein vermögen das zu Wünschende nicht zu liefern, auch bei ihnen würde es an Einseitigkeiten nicht fehlen. Die Theologen, als die Sachkundigen des Gegenstandes, und die Lehrer, als die Geübteren in der Lehrpraxis, sollten treulich zusammenspannen. Dann würde etwas Ganzes herauskommen.

**) Zum rechten Verständnis dieses Satzes in seinem Zusammenhange muß bemerkt werden, daß derselbe die Leistungen der pädagogischen Wissenschaft namentlich deshalb herabzudrücken sucht, um daneben diejenige pädagogische Richtung, welche das Traditionelle, das „praktisch Bewährte“ festzuhalten strebt, desto mehr erheben zu können. Ohne Zweifel wird der Leser jenen Satz jetzt merklich verständlicher finden, — auch verstehen, warum einige konservative kirchliche Blätter sich beeilten, diesen Urteilsspruch eines Schulmannes über seine Wissenschaft sofort weiter zu kolportieren.

ließe sich schon eher hören, wenn davon die Rede sein sollte, was auf den preußischen Universitäten für die Pädagogik geleistet wird, oder davon, was von dieser Wissenschaft in ein geschlossenes System gebracht ist. Bekanntlich kann aber für eine Wissenschaft auch außerhalb der Hochschulen gearbeitet werden, und glücklicherweise ist es für die Pädagogik nicht minder wie für andere Wissenschaften mit Fleiß und Erfolg geschehen. Angesichts dieser Leistungen muß jener Ausspruch in dem Munde eines Seminardirektors eher einen andern Verdacht erwecken als den gemeinten gegen die pädagogische Wissenschaft. Auch meine ich, daß ein preußischer Schulmann, der über die Mängel der wissenschaftlichen Pädagogik klagen wollte, die dringende Gewissenspflicht gefühlt haben müßte, zugleich darüber zu klagen, wie wenig die preußische Schulverwaltung zur Pflege derselben auf den Universitäten gethan hat und thut.

Das aber läßt sich mit vollem Recht gegen die pädagogische Wissenschaft sagen, daß sie die Theorie des Religionsunterrichts sehr im rohen hat liegen lassen. Wenn auch nur das eine kräftig geltend gemacht worden wäre, daß beim Religionsunterricht vor allem das Gewissen angefaßt sein will, so würde diese eine Wahrheit schon von selbst eine Reihe alter Irrtümer über Bord geworfen haben. Jetzt schleppen sich dieselben ungestört von Generation zu Generation fort, werden wohl gar mit vollem Munde als Fundamentstücke „bewährter Praxis" gepriesen, und wenn dann jemand wagt, dawider zu behaupten, die Gewissenssachen seien eben Gewissenssachen und nicht bloße Wissens- und Gedächtnissachen, so wird er von manchen Leuten so verwundert angesehen, wie wenn er neue Götter verkünden wollte.

Die psychologische Untersuchung über die Natur und die Bedingungen des religiösen Gesinnungsunterrichts wäre daher eine der dringlichsten Arbeiten, welche die pädagogische Wissenschaft vorzunehmen hätte.

---

b) Zweites Hindernis.

Das zweite Hindernis liegt darin, daß die Lehr- und Erziehungsarbeit zu sehr von der Tradition, vom überkommenen Brauche beherrscht wird, — und zwar mehr als man im allgemeinen sich dessen bewußt ist.*)

*) Dieses zweite Hindernis bildet zwar zum Teil nur die Kehrseite des vorbesprochenen ersten, — aber eben auch nur zum Teil; denn das unbewußte Festhalten am Herkömmlichen und das Widerstreben gegen eine begründete neue Theorie aus bloßer Eingewöhnung in traditionelle Wege — das sind Momente, die immer noch etwas anderes bedeuten als Mangel an wissenschaftlicher Einsicht. Aber

Über die unmittelbare Praxis wird ja viel überlegt, es wird daran verbessert oder wenigstens zu verbessern gesucht; auch fehlt es nicht an theoretischen Untersuchungen und Verhandlungen: allein die fundamentalen Richtungen, in welchen das Überlegen sich bewegt, sind dennoch häufig wesentlich traditionell; man steht und bewegt sich darin, wie in etwas Selbstverständlichem, so daß die Frage, ob es auch wohl anders sein könnte, gar nicht aufzukommen vermag. Hierin, in dem halbwegs oder gänzlich unbewußten Festhalten am Hergebrachten, liegt das Hindernis, was ich meine, — nicht in dem Festhalten an sich. Einen begangenen Weg beizubehalten, solange sich kein besserer gefunden hat, ist verständig und löblich; und wenn gute Gründe dafür sprechen, daß der alte Weg der kürzeste und bequemste sei, so ist er zweimal empfohlen. In beiden Fällen ist also nichts zu beklagen, wie viel weniger etwas zu tadeln. Klage und Tadel sind erst dann am Platze, wenn denkende Männer dem Herkommen folgen, ohne sich darüber Rechenschaft zu geben, warum sie es thun, vielleicht gar ohne zu wissen, daß sie thun. Dergleichen kommt aber nicht bloß da und dort vor, bei diesem und jenem, sondern in vielen Stücken bei uns allen. Da geschieht es denn, daß einer meint, seine Bahn rein auf Grund selbständiger Reflexion, völlig nach Geschichte, Vernunft und Erfahrung gewählt zu haben, während er in der That lediglich oder vorwiegend durch die Macht der Tradition hineingeschoben worden ist. Man betrachte beispielsweise die Lehrpläne, welche in unsern niedern oder höhern Schulen befolgt werden, namentlich hinsichtlich der Auswahl der Lehrgegenstände. Ob sich einer darunter befindet, der rein aus wissenschaftlichen Grundsätzen herausgearbeitet ist? Ob jemand versuchen will, ihn wissenschaftlich zu konstruieren? Ich sage zuversichtlich nein. Und wenn doch einer den Versuch machen will, so erbiete ich mich, ihm kurzerhand zu erweisen, daß z. B. die ältesten und wichtigsten Lehrfächer, die humanistischen, eine augenfällige, unverzeihliche Lücke haben.

Es ist in der That so: die Tradition spielt, wie auf allen andern Lebensgebieten, so auch in der Pädagogik eine große Rolle, und zwar namentlich deshalb, weil man sich dessen nicht bewußt ist, weil niemand genau zu sagen weiß, wo ihr Herrschaftsbereich aufhört und das der freien Überlegung anfängt. Es würde auch sehr irrig sein zu glauben, die Tradition regiere bloß in der Sphäre des sogen. praktischen Lebens, aber da, wo die Wissenschaft ihr Hauptquartier habe, auf den Universitäten, da sei alles nach guten Gründen geordnet. Soweit sind wir noch lange nich

---

davon auch abgesehen, — die Herrschaft der Tradition greift so weit und so tief, da sie schon um deswillen eine besondere Betrachtung verdient.

und gerade die Gelehrten zeigen sich oft als sehr „menschliche“ Menschen. Ich erinnere beispielsweise an die Einteilung der Wissenschaften nach den sogen. vier Fakultäten, — eine Einteilung, die nicht bloß theoretisch höchst unzulänglich, sondern auch praktisch ungemein schädlich ist. Ein Großfabrikant, der sein Fabriklokal und seinen Geschäftsbetrieb so unlogisch einrichten wollte, würde bald Bankerott machen müssen.

Den größten Einfluß aber übt die Tradition, wie allbekannt, auf dem kirchlichen Gebiet und damit auch auf dem des Religionsunterrichts. Ihre ohnehin schon große Macht wird hier nämlich dadurch verstärkt, daß das Hergebrachte nicht bloß mit dem ehrwürdigen Scheine des Alters, sondern auch mit dem Nimbus des Heiligen bekleidet ist. An traditionelle Bahnen, Einrichtungen, Gebräuche, Ausdrücke, Manieren 2c. die kritische Hand anzulegen, erscheint dem im Herkommen erzogenen frommen Gemüte häufig nicht bloß als vorwitzig, anmaßend, pietätslos, sondern als frevelhaft, als ein Vergreifen an etwas Göttlichem oder Halbgöttlichem, — selbst dann, wenn die alte Vorstellung oder Einrichtung mit dem wirklich Göttlichen so wenig zu thun hat, wie weiland die „heilige“ Eiche zu Geismar mit dem Throne des Allgegenwärtigen, oder wie die Unfehlbarkeit des römischen Bischofs mit der göttlichen Allwissenheit. Für den Einfluß der Tradition auf dem kirchlichen Gebiete spricht freilich auch ein sehr achtbarer, objektiver Grund. In der Kirche handelt es sich wesentlich mit um die Erziehung — um die Erziehung im großen Stil, um Volkserziehung. Bei der Erziehung aber sind, wie allbekannt, feste Wege und Normen unerläßlich. Bedenkt man nun die ebenso bekannte Gebrechlichkeit des menschlichen Denkens und Dichtens, so läßt sich nicht leugnen, daß in der kirchlichen Wirksamkeit das Festhalten am Traditionellen, in der That von Segen, ja unvermeidlich ist. Aus denselbigen Gründen aber — das will auch nicht übersehen sein — führt hier die Tradition, wenn sie auf falsche Wege gerät, zu ebenso großem Unsegen, — wie man in der jüngsten Entwicklung des Papsttums sehen kann; denn das neue Dogma ist keineswegs eine Erfindung, sondern die sehr richtige Konsequenz der drei traditionellen Glaubenssätze von der Einheit der Kirche, von der Unfehlbarkeit der Konzilien und von der Notwendigkeit des Primats. Aus denselbigen Gründen ist es also auch dringend geboten, keinerlei unbewußte Tradition zu dulden, — d. h. jede hergebrachte Vorstellung oder Einrichtung wieder und immer wieder bis auf den Grund ihres Wesens zu untersuchen, ob sie nach Geschichte, Vernunft und Erfahrung auch gerechtfertigt sei. Wie beide Mächte, Tradition und Reflexion, hübsch zusammenwirken sollten, hat Tersteegen schön und treffend gesagt in seinem bekannten Gleichnisse: „Wenn der eine

Zirkelfuß feststeht, so mag der andere ausgreifen, soweit er kann, — er wird doch immer einen vollkommenen Kreis beschreiben." Wie das zu machen, ist eben das schwere Problem der Kirchenverfassung.

Auch in der evangelischen Kirche hat seit langem die Tradition das Übergewicht vor der Reformation, besonders im Religionsunterricht. Schon der Katechismus kann das beweisen. Gegen die Weise, wie derselbe nun schon von einem Jahrhundert in das andere getrieben wird, muß die Pädagogik zweimal protestieren. Einmal dagegen, daß man bei einem Lehrgegenstande, der mehr als jeder andere der Veranschaulichung bedarf, ein abstraktes Lehrbuch zum Grunde legt. Zum andern dagegen, daß nun dieses abstrakte Lehrbuch — und oft ein recht umfangreiches — wörtlich auswendig gelernt werden soll. Ob in der nachpestalozzischen Zeit ein denkender Schulmann aus sich selber auf solche didaktische Abenteuerlichkeiten hätte verfallen können? Es ist undenkbar; aber die Kirche hält dieselben fest, wie wenn es zwei Heiligtümer wären. Hier herrscht eben die pure Tradition; und wie fest sie eingewurzelt ist, geht daraus hervor, daß sie nicht die Köpfe der orthodoxen Theologen, sondern in gleichem Maße die der rationalistischen beherrscht, denn in Nassau oder wo sonst noch dickleibige rationalistische Katechismen sich finden, müssen dieselben ebensogut wörtlich memoriert werden, wie anderswo die bekenntnisgemäßen. Um aber dem alten Wahne die Krone aufzusetzen, so wird wohl gar nur der Katechismusunterricht als der eigentliche Religionsunterricht angesehen. *)

Betrachten wir aber die bibl. Geschichte. Bekanntlich gilt es unter den Schulmännern als ausgemacht, daß die bibl. Geschichte das Feld sei, wo die Volksschule ihre religionsunterrichtliche Aufgabe zu lösen habe. Da ist nun merkenswert, daß weder die pädagogische Wissenschaft, noch die Kirche an der Aufspürung dieser kostbaren Wahrheit ein besonderes Verdienst anzusprechen hat. Die pädagogische Wissenschaft nicht, — weil der bibl. Geschichtsunterricht längst im Gange war, als sie darüber zu reflektieren begann; sie entdeckte eben erst hinterher, daß dies

*) Auch der oben erwähnte und erfahrene C. L. Roth klagt darüber. Er sagt in dem angeführten Buche Bd. II, S. 12: „Es ist ohne Zweifel ein altes Übel bei uns, daß man unter Religionsunterricht nur die Mitteilung der Glaubens- und Sittenlehre versteht, wozu die Bibel nur als dasjenige Buch gebraucht wird, welches die Beweisstellen liefert. Der Sprachgebrauch selbst beweist, daß das Übel alt und eingewurzelt ist, — in der Weise, daß vor wenigen Jahren ein achtungswürdiger Geistlicher in derjenigen unserer Klassen (am Gymnasium zu Nürnberg), wo sein etwa zehnjähriger Sohn zwei Wochenstunden Religionsunterricht durch das Lesen und Erklären der heiligen Schrift genoß, den Religionsunterricht vermissen konnte."

der religiöse Anschauungsunterricht sei. Pestalozzi, der Vater des Anschauungsunterrichts, ging noch daran vorbei. Die Kirche nicht, — weil bloß einzelne Schulmänner und Theologen es gewesen sind, welche den bibl. Geschichtsunterricht aufgebracht haben. Durch schlichte Erfahrungsreflexion wurden sie auf seine Zweckmäßigkeit geführt, und durch ihr Wort und Beispiel kam er nach und nach in Übung. Die offizielle Kirche hat ihn zwar nachgerade bestens acceptiert, allein die traditionelle kirchliche Ansicht kann dagegen immer noch nicht von der Meinung loskommen, daß das Durchsprechen und vor allem das Memorieren des Katechismus der eigentliche Religionsunterricht sei.

Was nun die Behandlung der bibl. Geschichte angeht, so scheinen noch wenige Fragen ins reine gebracht zu sein; über die meisten, und zwar über sehr wichtige, wird, wie der gegenwärtige Aufsatz zeigt, unter den Schulmännern noch lebhaft verhandelt. Abgesehen davon, was die pädagogische Wissenschaft hier versäumt hat, — so liegt der Grund, warum diese Verhandlungen so schwer zum Ziele kommen, namentlich auch darin, daß so viele haltlose traditionelle Ansichten zu festgewurzelt sind.

So beruht z. B. die monströse Einrichtung im Lehrplane, wonach die Schule einen doppelten bibl. Geschichtslehrgang tragen soll — neben dem schulmäßigen auch den der Sonntags-Evangelien, — lediglich auf einer ungeprüften Tradition, auf der haltlosen Meinung, daß der Evangelienkursus auch jetzt noch passen müsse, weil er früher gepaßt habe, während er doch nicht bloß überflüssig, sondern geradezu hinderlich ist.

Es hängt ferner wesentlich mit einer Tradition zusammen, wenn man meint, die bibl. Geschichte halbwegs oder vollständig memorieren lassen zu müssen, — mit der Tradition nämlich, die auch den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre ohne ein wörtliches Memorieren des Katechismus sich nicht denken kann, und vielleicht obendrein dieses Memorieren für das wesentlichste Stück dieses Unterrichts hält.*)

*) Ein Exempel: Ein Pfarrer hat Konfirmandenprüfung. Sie dauert, in Gegenwart des Presbyteriums und der Gemeinde, von morgens 9 bis mittags halb 1 Uhr. Der Verlauf war dieser: Von 9—10 Hersagung des Heidelberger Katechismus (nebst Sprüchen und Liedern), von 10—11 Fortsetzung des Hersagens, von 11—12½ Uhr Schluß des Hersagens. Die Gemeinde hatte sich überzeugt, daß die Kinder den ganzen großen Katechismus samt Zugaben „herbeten", d. h. herschnattern konnten. Als zum Schlusse der Pfarrer an die Kirchenvorsteher die übliche Frage richtete, ob sie die Konfirmanden für hinlänglich unterrichtet hielten, sagte ein würdiger Ältester: „Daß die Kinder den Katechismus fleißig memoriert haben, davon haben wir uns überzeugen können; wenn aber den Kindern freie Fragen vorgelegt worden wären, und die Antworten hätten ersehen lassen, daß der Katechismus auch verstanden sei, so würden wir mit mehr Freudigkeit die Zu-

Es beruht weiter wesentlich mit auf einer Tradition, wenn man nicht verstehen kann, daß beim bibl. Geschichtsunterricht vor allem für die Erbauung (auf Grund anschaulichen Verständnisses) gesorgt werden muß. Vom Katechismus her ist man eben an den alten Brauch gewöhnt, daß erst für das Memorieren, dann für das Verständnis und nebenbei auch ein wenig für die Erbauung zu sorgen sei. Dieser Gebrauch ist zwar etwas verbessert worden; allein er will nicht verbessert, sondern auf den Kopf gestellt sein.

Auch das ist wesentlich Tradition, wenn man nicht gestatten will, daß die bibl. Geschichte — behufs der Veranschaulichung und Erbauung — zuerst ausführlich, also auch mit freiem Wort, unabhängig vom bibl. Wortlaut, erzählt werde. Es ist das derselbe traditionelle Zug, der auch vor einer berichtigten Bibelübersetzung so große Angst hat, und in dem Urtext der Kirchenlieder offenbar anstößige und unverständliche und fremdsprachliche und geschmacklose Ausdrücke festhalten zu müssen glaubt. Gewiß kommt diesem traditionellen Zuge auch das Verdienst zu, die Bibelsprache und die Kirchenlieder vor moderner Verballhornisierung und Verwässerung bewahrt zu haben. Allein das entbindet ihn nicht von der Pflicht, das gute Alte thunlichst in Einklang zu bringen mit dem, was pädagogisch zweckmäßig ist, und was unter den jetzt Lebenden unbestritten als schön und schicklich gilt. Wird diese Pflicht nicht beachtet, so ist die Folge, daß um purer Nebensachen willen Hauptsachen preisgegeben werden. Will man obendrein das mündliche Erzählwort in Fesseln legen, so fehlt dazu alle und jede Berechtigung: das ist die Anmaßung einer zaum- und zügellosen Tradition.

So ließen sich noch manche Punkte namhaft machen, wo in der Behandlung der bibl. Geschichte und der mit ihr zusammengehörigen Stoffe die Tradition einen starken Einfluß übt. Die angeführten Beispiele werden aber genügen, um zu beweisen, daß in den religionsunterrichtlichen Fragen, die noch nicht ins reine gebracht sind, nicht bloß Meinung gegen Meinung kämpft, sondern ein Gegner mit auf dem Plan ist, wider den gute Gründe wenig auszurichten vermögen, — der namentlich deshalb so stark ist, weil

---

stimmung zur Konfirmation geben." — Wie der Unterricht beschaffen gewesen ist, der mit einer solchen Prüfung abschloß, braucht nicht erst gesagt zu werden. Als der Pfarrer einst gefragt wurde, ob er glaube, daß seine Konfirmanden den Katechismus wirklich lange im Gedächtnis behalten würden, zuckte er die Achseln und erwiderte, dafür wolle er nicht bürgen, allein es sei doch nützlich, daß sie ihn einmal gelernt hätten. — Sollte ein Leser denken, daß dieser Fall ein ganz absonderlicher, einzig dastehender sei, so lasse er sich sagen, daß dieser Pfarrer ein renommierter Theologe war, der es vielleicht zum Seminardirektor oder Schulrat gebracht hat.

er weniger im Kopfe als im Herzen regiert, und deshalb so schwer erreichbar ist, weil die, welche seinem Zuge folgen, es selbst nicht immer wissen.

c) Drittes Hindernis.

Das dritte Hindernis liegt darin, daß in kirchlichen und schulregimentlichen Kreisen der Religionsunterricht der Schule vielfach nur als ein Handlangerdienst für den pfarramtlichen Religionsunterricht betrachtet wird. Man drückt das freilich nicht so grob aus, allein im wesentlichen ist doch das gemeint, was jener Ausdruck sagt.

Gewiß hat die Schule dem Pfarramt einen Hülfsdienst zu leisten, sogar einen mehrfachen. Einmal durch den eigentlichen Religionsunterricht. Sodann dadurch, daß sie im Lesen, Singen und Aufsatzschreiben — was ohnehin getrieben werden muß und auch ohnehin der Kirche zu gute kommt — neben andern Stoffen mit Fleiß auch religiöse wählt. Zum dritten dadurch, daß sie auch beim naturkundlichen und humanistischen Realunterricht nicht versäumt den religiösen Sinn zu pflegen. Soweit ist alles in Ordnung.

Handlangerdienst aber — so nennt man in der materiellen Welt solche Verrichtungen, die möglicherweise ebensogut durch eine Maschine ausgeführt werden könnten. Zu einer Arbeit ähnlicher Art wird der Religionsunterricht der Schule herabgedrückt, wenn man ihm lediglich oder vorwiegend die Aufgabe stellt, dem pfarramtlichen Religionsunterricht so viel Wissensmaterial zu beschaffen, daß derselbe um das gedächtnismäßige Einüben sich nicht zu bekümmern brauche und desto behaglicher dem Durchsprechen des Gelernten sich widmen könne. Diese Scheidung in der religiösen Unterweisung, wonach dem Schulamte der mechanische und dem Pfarramte der geistige Teil zufallen würde, ist theoretisch grundverkehrt und ehrenrührig, und praktisch schädlich und gefährlich. Sie ist verkehrt, weil sie etwas scheidet, was so wenig geschieden werden kann wie Leib und Seele, wenn der Mensch lebendig bleiben soll. Wo immer Religionsunterricht erteilt wird, da soll er allernächst auf Verständnis und Erbauung, mit einem Wort: auf die Pflege religiöser Gesinnung gerichtet sein. Damit ist nicht das nötige Lernen, aber aller Handlangerdienst ausgeschlossen. Sie ist unwürdig — einmal für die Schule, weil sie das Schulamt herabsetzt, noch viel mehr aber für die Kirche, weil ihr ein Begriff vom Religionsunterricht zum Grunde liegt, den die Kirche nicht mit Ehren sehen lassen kann. Jene Trennung ist schädlich — ich meine: schädlich über den in der Natur der Sache liegenden Schaden hinaus — weil das Mechanisieren des Schul-Religionsunterrichts dem

Lehrer das wirksamste Erziehungsmittel raubt und überdies die Religion in übeln Ruf bringt. Sie ist gefährlich — insonderheit für die Kirche, weil sie unvermerkt dazu mitgeholfen hat und mithilft, die Schule ihres christlichen Charakters zu entkleiden und gänzlich von der Kirche zu trennen. —

Das ist meine Ansicht vom religiösen Handlangerdienst der Schule. Diese theoretische Überzeugung hindert mich jedoch nicht, offen anzuerkennen, daß jene andere Ansicht nicht so gänzlich in der Luft schwebt, wie es nach der vorstehenden Kritik scheinen könnte. In der Wirklichkeit liegen die Dinge nie so reinlich da, wie man sie vom theoretischen Standpunkte zu betrachten pflegt. In unserm Falle liegen unbestreitbare Thatsachen vor, die jene Anschauung zwar nicht rechtfertigen, aber ihr fortwährend neue Nahrung zuführen. Betrachten wir dieselben näher.

Vorab ist es Thatsache, daß in früherer Zeit die Volksschule wirklich nur religiösen Handlangerdienst geleistet hat. Von den Küstern, Unteroffizieren, Schneidern ꝛc., die weiland Schule hielten, war nichts anderes zu verlangen. Hätte die Kirche damals mehr gewünscht, so würde es ihr nichts genützt haben; es waren keine Leute da, die mehr leisten konnten. Das ist die Vergangenheit der Schule, das ihr historischer Ruf. Wer der Väter Vermögen erben will, muß auch ihre Schulden übernehmen. Diesem Rechtsgrundsatze kann sich auch die Schule nicht entziehen. Wer die Macht der Tradition kennt — vom Hep! Hep!, das die Juden verfolgte, bis zum sprichwörtlich gewordenen „Schulmeister“ und „Pfaffen“ — wird die Lebensdauer jenes historischen Rufes der Schule nicht gering anschlagen.

Zum andern muß die Thatsache eingeräumt werden, daß es auch unter den derzeitigen Lehrern nicht wenige giebt, die in der That nur zu religiösen Handlangerdiensten fähig sind und wohl gar selbst am liebsten sich darauf beschränken möchten. Ob ein Lehrer einen ordentlichen Seminarunterricht genossen hat oder nicht, macht zwar schon viel aus, entscheidet aber nicht. Was entscheidet, ist — die rechte Gesinnung vorausgesetzt — das Bemühen in der Fortbildung nach dem Seminar, im Schulamt. Es giebt Lehrer, die nie ein Seminar betreten haben und doch mit allen Ehren ihrem Amte vorstehen; und es giebt andere, die mit guten Zeugnissen vom Seminar entlassen worden sind, aber jetzt sich besser zum Kneipenwirt und ähnlichen Ehrenposten eignen würden. Nach meinem Augenmaß steht es im Schulstande mit der Fortbildung schlimm aus, wenigstens in manchen Gegenden, am schlimmsten mit der Fortbildung für den Religionsunterricht. Die bibl. Geschichten sind im Seminar gut „eingesackt“ worden; man kann sie wörtlich vorerzählen; — was soll es da

mehr? Wird ihnen geraten, sich mit biblischen Studien zu befassen, sich auf den bibl. Geschichtsunterricht schriftlich zu präparieren, Konferenzen zur Bibelbesprechung zu bilden, — so stellen ihrer viele sich an, als mute man ihnen zu, Heraldik und Numismatik zu studieren. So hat denn der Teil des Lehrerstandes, der für seinen Posten nach allen Seiten hin sich ausrüsten möchte, nicht bloß die Schulden der Vergangenheit zu tragen, sondern auch die der faulen und unwürdigen Standesgenossen der Gegenwart; und die Ansicht vom religiösen Handlangerdienst der Schule erhält fortwährend neue Nahrung.

Noch eine dritte Thatsache tritt hinzu. Der Geistliche ist auf seinem Gebiete studierter Fachmann. Der Volksschullehrer steht schon in der allgemeinen Bildung hinter ihm zurück; noch mehr da, wo die theologische Fachbildung sich geltend machen kann. Hört ein Geistlicher dem Religionsunterricht eines Elementarlehrers zu, so mag es ja sein, daß er dessen Lehrgewandtheit anerkennen, vielleicht gar ihm darin einen Vorzug einräumen muß; allein, was die Sache, den Inhalt des Unterrichts anbelangt, so muß der Lehrer entweder sich viel mit biblischen Dingen beschäftigt haben, oder aber sich bloß auf der Oberfläche seiner Lektion herumbewegen, sonst wird er seinem theologischen Zuhörer oft genug die Blöße seines Laienstandpunktes verraten. Die Geistlichen sind meist so zartfühlend, darüber nicht viel Redens zu machen; vielleicht denken sie auch, daß im Bereiche des Elementarunterrichts eine theologische Fachbildung nicht erforderlich sei, und in der religiösen Unterweisung auf die Herzensstellung mehr ankomme als auf die Schulweisheit. Allein es ist auch nicht zu verwundern, wenn ihrer etliche denken, unter den obwaltenden Umständen thäten die Elementarlehrer gewöhnlichen Schlages am besten, sich vornehmlich auf die Einprägung des Wissensstoffes zu beschränken und darin ihr Lehrgeschick zu beweisen. Ich will offen gestehen, daß in meinen Augen viel geistlicher Sinn und christliche Demut dazu gehört, wenn ein studierter Theologe ohne Rückhalt anerkennen kann, daß ein Lehrer in seiner Sphäre ebenfalls ein Geistlicher sein könne und solle.

Nun noch eine vierte Thatsache. Sie liegt ungemein einfach und klar vor Augen und ist wahrscheinlich auch die einflußreichste. Der pfarramtliche Religionsunterricht, wie er zeither üblich war, schwebt fast in der Luft, wenn ihm nicht ein unterrichtlicher Handlangerdienst vorauf und zur Seite geht. Der Pfarrer kann nur wenige Lehrstunden ansetzen, und in diesen wenigen Stunden will er nicht nur den ganzen, vielleicht einen sehr großen Katechismus durchsprechen, sondern auch noch Kirchenlieder, Sprüche, Psalmen, Bibelabschnitte, Kirchengeschichte 2c., und das häufig bei einer großen Kinderschar von

sehr gemischter Befähigung. Sollte er unter diesen Umständen auch noch für das Einprägen des (ihm wünschenswerten) Wissensstoffes sorgen müssen, so würde er an eine Durchsprechung desselben nicht denken können. Solange daher der Konfirmandenunterricht didaktische Großwirtschaft treiben möchte — ich will sagen: solange man ein so unverhältnismäßig großes Lehr- und Lernmaterial nötig zu haben glaubt, um christliche Gesinnung pflegen zu können, — solange wird die Elementarschule notgedrungen für einen religionsunterrichtlichen Handlangerdienst in Anspruch genommen werden müssen. Erst wenn die Pfarrer die Überzeugung gewinnen, daß der Konfirmandenunterricht zu allernächst die Erbauung im Auge haben soll — natürlich die didaktische Erbauung, auf Grund anschaulicher Erkenntnis — wozu verhältnismäßig wenig Lehrmaterial erforderlich, wobei aber für die Zukunft desto mehr Erkenntnisverlangen zu hoffen ist: erst dann kann die Schule von dem Bann des mühseligen Gibeonitendienstes befreit werden. Kurz, erst wenn der pfarramtliche Religionsunterricht recht geistlich wird, erst dann kann auch der der Schule wahrhaft geistlich werden. Eher nicht.

Das dritte Hindernis — die Meinung, daß die Schule nur religiösen Handlangerdienst zu leisten habe — ist somit eigentlich ein vierfaches: die genannten vier Thatsachen sind vier Wurzeln gleich, welche jener Meinung fortwährend Nahrung zuführen. Man mag daraus abschätzen, was für Anstrengungen schon nötig sind, um allein dieses dritte Hindernis aus dem Wege zu räumen.

---

d) Viertes und fünftes Hindernis.

Die beiden letzten Hemmnisse, welche noch zu nennen sind, stammen aus einer Quelle. Sie hängen nämlich mit einer schulregimentlichen Einrichtung zusammen, — mit der Einrichtung, wonach die wichtigsten Stellen für die Vorbildung der Lehrer und die wichtigsten Stellen für die Aufsicht und Leitung der Schule — die der Seminardirektoren, Schulinspektoren und Schulräte — fast ausschließlich mit Theologen besetzt werden und den Männern des praktischen Elementarschuldienstes so gut wie gänzlich verschlossen sind. Wohlverstanden — die Besetzung dieser Ämter mit Theologen allein, und der gänzliche Ausschluß der praktischen Schularbeiter, das ist der Punkt der hier betrachtet werden soll. Die Verdienste, welche theologisch gebildete Männer wie Dinter, Harnisch, Zahn, Stolzenburg, Stern u. a. um das Volksschulwesen sich erworben haben, sollen unvergessen bleiben; und was Männer solcher Art jetzt noch Gutes wirken oder künftig wirken werden, soll bestens verdankt sein. Ich

stehe auch nicht an, als meine Überzeugung auszusprechen, daß das Volksschulwesen nicht nur auf lange Zeit, sondern zu aller Zeit geeignete Männer aus dem theologischen Stande in jenen Stellen wird gebrauchen können. Aber das einseitige Verfahren, welches bis jetzt bei der Besetzung dieser Posten beobachtet worden ist, hat bestimmte, augenfällige Übel im Gefolge.

Einmal dieses, daß in die genannten Ämter — in diese wichtigen Kanäle zur Befruchtung des Schullandes — die kirchlichen und theologischen Traditionen einen freien Zutritt haben, während der Zufluß von Erfahrungen aus der unmittelbaren Schularbeit sehr erschwert ist.

Sodann das andere, jedenfalls noch schlimmere Übel, daß der Lehrerstand, weil er keine freie, offene Carriere hat, auch nicht zu seiner völligen Ausrüstung und Reife auswachsen kann.

Das sind die beiden Hindernisse, welche die Überschrift meint. Eine nähere Betrachtung ist, wie ich achte, überflüssig, — wenigstens für diejenigen, welche gewohnt sind, über Thatsachen nachzudenken. Nur das sei noch bemerkt: Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

Überblickt einer nun die lange Reihe der Hindernisse, — abgesehen von dem Zwiespalt unter den Schulmännern selbst, wie ihn die obige Kontroverse mit Freund Heine zeigt —: erstlich die geringe Hülfe, welche hier die pädagogische Wissenschaft bietet, zum andern die mächtige, langlebige Herrschaft der Tradition, namentlich in kirchlichen Dingen, drittens alles das, was den religiösen Handlangerdienst der Schule befürwortet, viertens, daß infolge der einseitigen Besetzung der wichtigsten schulregimentlichen Stellen die Einfuhr kirchlicher und theologischer Traditionen gleichsam prämiiert und dagegen die Einfuhr der unmittelbaren Arbeitserfahrung übermäßig verzollt ist, und fünftens, daß aus demselbigen Grunde der Lehrerstand nicht zu seiner bestimmungsgemäßen Ausrüstung und Reife auswachsen kann: so wird er wohl auch den Eindruck bekommen, daß in der That viel Überzeugungstreue, Glaube und Ausdauer dazu gehört, wenn jemand im Kampfe gegen diese Hemmnisse nicht erlahmen soll. Schreiber dieses hat seit nunmehr ca. 14 Jahren bei diesem Kampfe in mehrfacher Weise mitgeholfen — durch methodische Abhandlungen, durch praktische Lehrschriften und durch persönliche wie litterarische Bemühungen für ein ernstes Bibelstudium der Lehrer.*) Wenn ihm daher

*) Vgl. Ev. Schulblatt:
Bd. I. S. 8—14: „Ein Musterbuch der Schrifterklärung für deutsche Lehrer.“

nachgerade der lebhafte Wunsch ankommt, daß andere, frischere Kräfte, welche sich zeither hinter der Front ausgeruht haben, ihn auf diesem Posten ablösen möchten, so wird ihm das hoffentlich niemand übel deuten.

Schlußbemerkung. Der vorstehende Aufsatz hat viel polemisieren müssen, namentlich auch gegen bestimmte Formen des Lehrverfahrens, und hat diesen dann andere Formen gegenübergestellt. Es wäre nun möglich, daß solche Leser, die meine früheren Arbeiten nicht kennen, daraus den Eindruck bekämen, als ob ich zwar für eine andere, aber doch für eine sehr ausgeprägt zugeschnittene Lehrweise stritte, — für eine Methode, die dem Lehrer ebenfalls auf jedem Schritt und Tritt vorschreiben wollte, was er zu thun und zu lassen hätte. Das würde aber eine gänzlich irre gehende Auffassung sein. Wer unter stetem Mitdenken den obigen Verhandlungen gefolgt ist, muß herausgemerkt haben, daß zwischen den Gegnern und mir auch der Gegensatz besteht, daß ich für die lehrende Persönlichkeit eine größere Freiheit fordere, als der Memorier-Materialismus gestatten

---

Bd. II. S. 65—76: „Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande."
Bd. III. S. 65—81: „Ein pädagogisches Original."
S. 89—109: „Ein pädagogisches Original." (Schluß.)
Bd. IV. S. 80—103: „Bemerkungen u. Wünsche in betreff der preuß. Regulative."
S. 181—198: „Der Lehrerstand und die christlichen Klassiker."
S. 181—242: „Über Bedeutung, Einrichtung und Segen der Bibelkonferenzen, ein Vortrag, — nebst Bericht über die Besprechung desselben in einer größeren Lehrerversammlung." (Schluß: S. 275—293.)
(Bd. V—VIII brachte eine Reihe von Abhandlungen zur Theorie der Schulverfassung, die aber insbesondere auch dem christl. Charakter der Schule gewidmet waren.)
Bd. VIII. S. 352—372: „Bilder aus dem relig. Leben in Rheinland und Westfalen. 1. Ein alter rhein. Schulmann u. Reformprediger."
Bd. IX. S. 1—16 u. 48—52: 2. „Ein neuer rhein. Schulmann u. Reformprediger."
Bd. X. S. 342—349: „Ein Ergänzungswort zu dem Vortrag des Sem.-Dir. B. über den bibl. Geschichtsunterricht."
Bd. XI. S. 1—17 u. 38—55: „Aus der Geschichte des rhein.-westf. ev. Lehrerver."

Besondere Schriften:

1. Enchiridion I, Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung der biblischen Geschichte.
2. Erstes Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions.
3. Zweites Wort 2c.
4. Ein christlich pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht.
5. Enchiridion II, die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte.

[Enchiridion I nebst seinen Begleitschriften ist hauptsächlich dem Memorier-Scholasticismus gegenübergestellt.
Enchiridion II nebst seinem Handbuche hat vornehmlich im dogmatisierenden Scholasticismus seinen Gegensatz.]

kann. Es geht das schon aus den Stellen hervor, wo gegnerischerseits meinen Vorschlägen gegenüber auf die zweifelhafte Befähigung und die wenig Zutrauen erweckende religiöse Gesinnung vieler Lehrer hingewiesen wurde. Wer die polemischen Artikel des schlesischen Schulblattes gelesen hat, dem wird dies noch eindrücklicher geworden sein.

In diesem Betracht liegt die Sache in Wahrheit so:

Dem Memorier-Scholasticismus gegenüber fordere ich eben auch mehr Freiheit, und zwar nicht bloß einmal, sondern zum zweitenmal und zum drittenmal. Erstlich fordere ich Freiheit von allen haltlosen didaktischen Traditionen, also die Erlaubnis, alle hergebrachten Lehrformen ungehindert zu prüfen und die verkehrten mit besseren zu vertauschen. Zum andern die Freiheit von übermäßig einengenden Instruktionen, insbesondere von solchen, die von Männern ausgegangen sind, welche niemals die Last der Elementarschularbeit getragen haben. Zum dritten eine größere Freiheit in der Seminarbildung, d. h. daß die Zöglinge für ein freieres Lehrverfahren ausgerüstet werden.

Allerdings mute ich auch den Lehrern viel zu, aber es ist nicht ein Binden an diese oder jene individuellen Lehrformen, sondern ein Arbeiten und wiederum Arbeiten und zum drittenmal Arbeiten. Ich meine erstlich die Arbeit, welche erforderlich ist, um in der Sache frei zu stehen, also ein ernstliches Bibelstudium und was von Gottes und Rechts wegen sonst noch dazu gehört. Zum andern die Arbeit, welche unerläßlich ist, um in der Didaktik daheim zu sein, also ein Studium der Theorie und Geschichte des Lehrens, insbesondere auch der pädagogischen Psychologie. Zum dritten die Arbeit, welche in die freie, praktische Lehrkunst einführt, also die sorgfältigste schriftliche Präparation. Wer diese Arbeiten scheut, der mag meinetwegen ein Knecht des Memorier-Scholasticismus bleiben. Wer aber durch jene dreifache Arbeit sich frei macht, der ist recht frei.

Doch der Segen kommt von oben.

V.

Ein Ergänzungswort zu dem Vortrage des Herrn Sem.-Dir. Bayer über den bibl. Geschichtsunterricht.

Vorbemerkung der Herausgeber.

Die nachfolgenden Ausführungen Dörpfelds waren veranlaßt durch einen Vortrag des damaligen Seminardirektors Bayer, gehalten auf der Seminarkonferenz in Moers am 5. Juni 1867 über „das verständige Erzählen der bibl. Geschichten". Der Vortrag nahm vielfach Bezug auf Aussprüche Stolzenburgs, Sailers, Overbergs, Vormbaums, Bormanns 2c. über Unterricht in der bibl. Geschichte, während der bahnbrechenden Verdienste des als Ehrengast auf der Konferenz anwesenden früheren Seminardirektors Zahn nicht gedacht wurde. Diese Versäumnis holt Dörpfeld in seinem „Ergänzungswort" im unmittelbaren Anschlusse an den im Evang. Schulblatt über die Konferenz erstatteten Bericht nach, indem er Zahns grundlegende und originale Arbeiten und Ansichten auf dem Gebiete des Religionsunterrichts eingehend würdigt. Wie an vielen Stellen in seinen Schriften wird der Leser auch hier der warmen Verehrung, die Dörpfeld seinem in jedem Betracht eigenartigen, als Mensch wie als Pädagoge weit über das Mittelmaß emporragenden Lehrer Zahn entgegenbringt, mit Vergnügen begegnen.

Die rechte Behandlung der bibl. Geschichten in der Schule ist eine so wichtige und zugleich eine so schwere Aufgabe, daß ich nicht umhin kann, die trefflichen Bemerkungen des obigen Vortrages über diese Sache auch meinerseits noch ausdrücklich der Beachtung der Leser zu empfehlen. Insbesondere möchte ich auf das hinweisen, was über das freie Erzählen der bibl. Geschichten gesagt worden ist. Das Schulblatt hat sich zwar wiederholt und wesentlich in demselben Sinne über diesen Punkt ausgesprochen, allein in der Schulpraxis wird das Rechte vielfach noch soweit verfehlt, daß Redakteur und Mitarbeiter sich einstweilen nicht scheuen dürfen, immer wieder an das Bessere zu erinnern und das Verkehrte abzuweisen.

Daneben möchte ich auch an etwas erinnern, was der obige Vortrag — soweit der Bericht darüber Kunde giebt — mich vermissen läßt. Die bessere Einsicht über die Behandlung der bibl. Geschichte ist bekanntlich nicht über Nacht, auch nicht erst durch das pr. Regulativ in die pädagogische Litteratur, in die Seminaren und in den Lehrerstand gekommen. Es gehört mit zu dem „historischen Sinn", *) den man dem Schulstande wünschen muß, daß diese Thatsache wohl gemerkt und nicht vergessen werde. Mit Recht erinnert daher der obige Vortrag an das, was Vormbaum, Schüren, Stolzenburg, Bormann u. a. teils vor, teils nach dem Erlaß der Regulative für die richtige Behandlung der bibl. Geschichte gearbeitet haben. Wie sehr wir Nachgebornen aber auch diesen genannten Männern dankbar verpflichtet sind, so stehen sie selbst, und wer sonst noch neben ihnen an diesem Werke litterarisch gearbeitet hat, allesamt doch auf den Schultern eines Mannes, den der Vortrag, resp. der Berichterstatter, nicht genannt hat. Es ist mir sowohl eine Pflicht historischer Gerechtigkeit als persönlicher Dankbarkeit, dies bei dieser Gelegenheit wenigstens nachträglich zu bezeugen. Dem Kundigen brauche ich nicht erst zu sagen, welchen Mann ich meine. Wer es nicht weiß, wie es vor 1830 mit der Litteratur zum bibl. Geschichtsunterricht in den deutschen Schulen aussah, der lese gefälligst einmal den einschlägigen Aufsatz „Blick auf die Litteratur des bibl. Geschichtsunterrichts in Tholucks „Litterar. Anzeiger für christl. Theologie u. Wissenschaft überhaupt"" (Jahrg. 1831, Nr. 9—11) und die Recension von Zahns „Reich Gottes" in demselben Blatte (Jahrg. 1830, Nr. 74 bis 76), oder auch das treffliche kleine Schriftchen von Zahn selbst: „Ein Wort über meine bibl. Historien und über den bibl. Geschichtsunterricht überhaupt." (Mörs, in der Rhein. Schulbuchhandlung.) Aus der dort S. 42 ff. gegebenen Nebeneinanderstellung der Texte aus der Bibel, den bekanntesten Historienbüchern und Zahns Historien geht z. B. aufs deutlichste hervor, daß Zahn zuerst es war, welcher auf den reinen Bibelausdruck entschieden zurückgriff. Die Wahrheit, daß die bibl. Geschichte auch in biblischer Mundart erzählt werden muß — insbesondere wo es sich um gedruckte Erzählungen handelt — hat sich von da an zwar in stetigem Vorschreiten befunden, jedoch nur unter vielfachem Widerspruch zur allgemeinen Anerkennung gelangen können. Aber nicht diese Wahrheit allein ist es, deren kräftige Geltendmachung wir in den Zahnschen Schriften zuerst antreffen. Beispielsweise erinnere

---

*) In dem Vortrage Bayers wurde derselbe dem Religionslehrer als Schutzwehr gegen mancherlei Verirrungen empfohlen.

ich an die rechte Verbindung von Geschichte, Kirchenlied und Spruch, welche von Zahn nicht nur empfohlen, sondern durch sein Historienbuch thatsächlich ins Werk gesetzt worden ist; ferner an die Auswahl echt klassischer Kirchenlieder gegenüber den moralisierenden Verslein; an das Zurückgehen auf den Urtext bei den Kirchenliedern, an die Forderung, daß der Geschichtslehrgang an das Kirchenjahr sich anschließen, d. h. auch: daß der Geschichtslehrgang einjährig sein und von der Unter- bis zur Oberstufe gleichsam in konzentrischen Kreisen fortschreiten müsse.

Alle diese Wahrheiten, die jetzt von Mund zu Mund gehen, waren vor dem Erscheinen der Zahnschen Schriften auf dem Schulgebiete, wenn auch nicht absolut unbekannt, so doch nicht anerkannt; und es hat noch manches Jahr gedauert, bevor sie in den besseren Seminaren und Schulen heimisch wurden, und wiederum manches Jahr, bevor die Schulgesetzgebung sie als bestimmte Forderungen hinstellen konnte.*) Der zuletzt erwähnte Punkt — der einjährige Kursus im Anschluß an das Kirchenjahr — wird zwar auch jetzt noch von manchen Schulmännern bestritten; es ist mir aber nicht zweifelhaft, daß auch dieser Zahnsche Vorschlag schließlich durchdringen wird. Der Widerspruch hängt bewußt oder unbewußt mit der Meinung zusammen, welcher das Einlernen des Stoffes in der ersten und die erbauliche Einwirkung auf das Gemüt in der zweiten Linie steht. Sobald man eingesehen haben wird, daß diese beiden Ziele umgekehrt gestellt sein wollen, wird man von selbst den sich wiederholenden und stetig sich erweiternden einjährigen Kursus als richtig an-

*) Hören wir darüber ein Wort Zahns selbst aus der Schul-Chronik vom Jahre 1844: „Das Kirchenlied muß nach unverfälschtem Text und Melodie wieder in seine Rechte eingesetzt werden. Was ich 1830 bei der Herausgabe meiner bibl. Historien wagte, indem ich an 150 alte Kernlieder unserer Kirche (in einzelnen Strophen) dem bibl. Geschichtsunterricht einverleibte, und worüber mancher Klügling lächelte, das ist 1844 kein Wagnis mehr, seit ein Gervinus, Grüneisen, Bunsen, Stip, Lange, Daniel und viele andere über den Aberwitz des vorigen Jahrhunderts zu Gericht gesessen, und die vielen Gesangbuchs-Kommissionen in Schwabenland, Sachsenland, in der Schweiz, in Preußen u. s. w. trotz aller Verschiedenheit uns den Kern erhalten haben und möglichst unverfälscht. Streiche ich etwa 15—20 Lieder aus meinen Historien und ersetze sie durch andere, so enthalten diese 150 Psalmen des nachchristlichen Zeitalters in der That den Kern unseres deutschen, bis jetzt von keinem Volke erreichten Kirchenliedes, der in dem Munde des deutschen Volkes ist von der Weichsel bis an den Rhein. Freuen wir uns dieser „Volksstimme“ in dieser heiligen Volkssache und sorgen wir, daß, was anerkannt ist, von den Stimmberechtigten aller Gegenden des Vaterlandes, durch die Schule erhalten und, wo es geschwunden, wieder ins Leben eingeführt werde. Aber, aber — wie sieht es aus?“ —

erkennen.*) Dann wird auch für noch einen andern Vorschlag Zahns, der leider in den Schul- und Kirchenblättern bis jetzt wenig diskutiert worden ist, die Zeit der rechten Beachtung gekommen sein, — für den weitreichenden Vorschlag nämlich, daß die Hausandacht, der biblische Schulunterricht und die kirchliche Predigt von Woche zu Woche Schritt halten, d. h. innerhalb desselben Geschichtskreises sich bewegen müssen. Erst dann, wenn auch diese Forderung erfüllt ist, dürfen wir mit Grund hoffen, daß die bibl. Geschichte in das christliche Volk und das christliche Volk in die bibl. Geschichte sich einleben wird, und zwar ohne daß diese zur Erbauung gegebene Geistesnahrung in den Jugendjahren zu einer „Marterung des Gedächtnisses" gemacht zu werden braucht. Solange dieser wahrhaft großartige Gedanke, dem insonderheit auch der Zahnsche „Bibelkalender" gewidmet ist, nur wie ein verhallendes Echo durch den deutschen Schul- und Kirchenwald zieht, — solange muß das Reden über ein Zusammenwirken von Haus, Schule und Kirche zur Hälfte ein Gerede bleiben, und dem vereinzelten Bauen auf jedem dieser Gebiete der beste Teil des Segens verloren gehen: es fehlt das Fundament des Zusammenschlusses. Leider will es den Anschein gewinnen, als ob in dem Maße, wie die große Zeit der pädagogischen und kirchlichen Belebung in den Hintergrund tritt, auch in demselben Maße in Schulen und Seminaren das Interesse an großen Fragen und Zielen am Abnehmen sei. Was Wunder also, wenn dem nachgebornen Geschlechte für das, was Männer wie Harnisch, Stern, Zahn u. a. gewirkt und gewollt haben, der Maßstab verloren geht.

Aber auch in Fragen zweiten Grades, in Fragen, über die man zur Zeit noch lebhaft diskutiert und gerade infolge des Regulativs leider noch disputieren muß, hat Zahn schon vor mehr als 30 Jahren das Richtige kurz und treffend gesagt. Ich denke u. a. daran, wie der mündliche Unterricht in der bibl. Geschichte sich zu dem gedruckten Historienbuche und seiner biblischen Mundart zu stellen habe. Darüber bemerkt Zahn in der bereits angezogenen kleinen Schrift „Ein Wort": „Ich habe mich nicht entschließen können, von der Bibelsprache abzuweichen. Denn wer könnte wohl besser erzählen. Die Bibel ist zugleich des deutschen Volkes Sprachschatz, und wir sollen in der Volksschule auch diesen Sprachschatz heilig halten. Ganz unrichtig ist es, wenn manche behaupten, daß

*) Anm. d. Herausgeber. Dörpfeld hat später seine Ansicht über einjährigen oder mehrjährigen Lehrgang in bibl. Geschichte bezw. in der alttestamentlichen Geschichte etwas modifiziert. Wir verweisen auf seine „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 2. Aufl. S. 170, sowie auf „Der didaktische Materialismus", 2. Aufl. S. 95 u. 96.

die Bibelsprache nicht verständlich genug sei, und daß man sie darum modernisieren müsse. Mir ist so etwas noch nicht vorgekommen, vielmehr das Gegenteil. Für den mündlichen Unterricht ist allerdings notwendig, daß der Lehrer in die verschiedensten Mundarten und Ausdrucksweisen zu übersetzen verstehe; allein er komme immer wieder auf die biblische Ausdrucksweise zurück, damit auch diese geheiligte Form sich tief einpräge, und die Kinder beim späteren Bibellesen, bei gereifterer Erfahrung das wiederfinden, was sich ihnen schon in der Kindheit einprägte, und in dem sich ihnen immer tiefere Beziehungen kund geben werden." — — „Die christliche Schule muß auch von der Zeit (von den Philanthropen, von Pestalozzi u. s. w.) lernen, und daß sie gelernt hat, muß auch in dem für die Unmündigen aus den Schriftwahrheiten auszuwählenden Stoffe hervortreten. So wenig die Katechismen unserer Kirche für den ersten Unterricht taugen — sie sind auch nicht einmal dafür bestimmt — ebensowenig taugen die gewöhnlichen biblischen Geschichten für den ersten Unterricht der Jugend. Auch meine bibl. Geschichten sind durchaus nicht für den ersten Unterricht bestimmt, und ich wage kaum etwa zehn Erzählungen zu bezeichnen, die man für eine Kleinkinderschule so brauchen könnte, wie sie da stehen. Aber recht heilsam wäre es, wenn wir eine Anzahl recht kindlicher, anschaulicher bibl. Erzählungen für den allerersten Kindesunterricht, wie er in der Kinderstube, in den Kleinkinderschulen und in den Unterklassen überhaupt zu erteilen ist, gerade so bearbeitet hätten, wie man sie brauchen könnte. Denn ich überzeuge mich mehr und mehr, wie schwer es doch recht vielen fällt, hier das rechte Maß zu treffen. Meine bibl. Geschichten setzen nun eine Unterklasse voraus, in der die Milchspeise gereicht worden ist; sie verlangen Schüler, die lesen können und eine gewisse Sprachgewandtheit besitzen." —

Aus dieser letzteren Bemerkung geht also zur Genüge hervor, daß, wenn z. B. bei der Weihnachtsgeschichte ein Lehrer auf der Unterstufe sich mit Fragen abquält wie: „Wer war Augustus? Wer war Cyrenius? u. s. w." — was der obige Vortrag mit Recht tadelt, — Zahns Historienbuch daran nicht schuld ist.

Ich glaube bereits genug Zeugnisse beigebracht zu haben, um zu beweisen, daß die Geschichte der Pädagogik an den Zahnschen Schriften nicht vorbeigehen darf. Aber um des jüngeren Geschlechts willen, dem diese Schriften durch neuere gute oder schlechte Bücher vielleicht aus dem Gesichte gekommen sind, will ich doch auch noch daran erinnern, daß meines Wissens keiner der Schulmänner dieses Jahrhunderts für die Belebung des bibl.

Unterrichts durch litterarische Mittel so viel Kraft und Mühe eingesetzt*) und — darüber so viel Anfechtung erduldet hat, als Zahn. Das beweist schon die nicht geringe Zahl seiner Schriften, noch mehr aber ihr Inhalt, der, wie schon ein achtsamer Blick leicht erkennt, auf langer und mühsamer Arbeit ruht. Nehmen wir — an die größere biblische Geschichte mit der Kirchengeschichte nur im vorbeigehen erinnernd — beispielsweise das bekannte bibl. Historienbuch, und zwar in der Ausgabe mit den sog. „Lehren“. Wie viele unter denen, welche diese Ausgabe gebrauchen oder aber um der „Lehren“ willen nicht gebrauchen, mögen genau zugesehen und bemerkt haben, welch eine Fülle — nicht zusammengelesener, sondern — geordneter Heilserkenntnis in diese „Lehren“ zusammengedrängt ist? Da bieten z. B. die Lehren bei Abrahams Geschichte alle wesentlichen Stücke aus der Lehre vom Glauben, die bei der Gesetzgebung die Lehre vom Gesetz, bei Jesu Taufe und bei Einsetzung des Abendmahls die Lehre von den Sakramenten, beim Pfingstfest die Lehre vom heil. Geist u. s. w. Mit einem Wort: Die „Lehren“ des Historienbuches sind sozusagen eine vollständige Dogmatik — in Anlehnung an die bibl. Geschichte und zwar in lauter Schriftworten. Man wird darüber verschiedener Meinung sein dürfen, ob und wie weit dieselben beim gewöhnlichen Schulunterricht verwertet werden können; allein das ist keine Frage, daß hier ein Stück Arbeit vorliegt, wie sie in dieser eigentümlichen Form noch kein Zweiter versucht hat. Nach meiner persönlichen Überzeugung ist hier auch die Richtung gewiesen, wo wir eine aus der Heilsgeschichte genetisch entwickelte Heilslehre zu suchen haben, freilich ein Ziel, wovon fast alle Editoren anderer bibl. Lehrhülfsmittel kaum eine Ahnung zu haben scheinen. Aber noch eins, was wohl in seiner Tragweite noch bedeutungsvoller heißen darf: Wenn es einmal geschehen soll, daß Hausandacht und Schullehrgang in dasselbe Geleise und in gleichen Schritt kommen, d. h. wo aus dem wöchentlichen Geschichtsabschnitte der Schule täglich auch im Hause ein kleines Stück gelesen und betrachtet wird: so muß auch ein Hausbuch beschafft werden, genau wie Zahns Historienbuch samt den Lehren, dem Hauptspruch und dem Lied, nur mit dem Unterschied, daß der wöchentliche Geschichtsabschnitt, der im Schulbuch nur drei Tages-Pensa hat, im Hausbuch in sechs oder sieben verteilt ist. Kurz: wenn in den Zahnschen Historien (mit den Lehren) diese Verteilung in sechs oder sieben Tageslektionen bereits geschehen wäre, so würden wir für die Hausandacht ein

*) Mit Ausnahme Dinters, der freilich auch in einem andern Sinn und Geist wirkte.

Musterbuch haben, das sich schwerlich schon bald übertroffen sehen dürfte. Es ist darum sehr zu bedauern, daß der Verfasser seine Idee eines bibl. Hausbuches, das in seinem geschichtlichen Teil zugleich Schulbuch wäre, nicht längst selbst ausgeführt hat, wobei denn auch sämtliche Sonntagsevangelien dem neutestamentlichen Teil einverleibt sein könnten.

Aber noch viel bedauerlicher ist es, daß Schule und Kirche selbst nach mehr als 30 Jahren noch nicht haben besehen lernen, welche kostbare Gabe ihnen und dem Hause in dem Zahnschen Historienbuche mit seinem Lehranhange dargeboten war, ja, daß es beinahe dahin gekommen wäre, daß man das zweite wertvolle Stück dieses Buches, die Lehren, weil sie für den Schulunterricht nicht ganz passen wollten, als unnütz über Bord geworfen hätte. Wer die Idee noch nicht begriffen hat, daß Haus, Schule und Kirche in einen Gang kommen müssen und vor allem das Schulhistorienbuch den Kern des Hausandachtsbuches bilden muß, der hat nach meinem Urteil noch nicht den Beruf, das Zahnsche Historienbuch zu verbessern. Und was soll man erst zu solchen Kritikern sagen, die nur etliche überschüssige „Und“ oder „Aber“ u. dgl. zu zählen wissen? — Möchten doch wenigstens die Lehrer sich anschicken, den Grundgedanken, von welchem das Historienbuch und der „Bibelkalender“ getragen ist, zu Ende zu denken, so werden wir weiter kommen, als mit der kleinmeisterlichen Beschäftigung, verdienten Männern einige Stäublein vom Rocke zu klopfen.

Nehmen wir weiter Zahns Handbuch zur biblischen Geschichte, betitelt „Das Reich Gottes“, 2 Bde., — mit dem ergänzenden Seitenstück dazu: „Dr. Luthers Handbuch zur bibl. Geschichte“, 2 Bde. Während ersteres mehr die Aufgabe hat, in das Verständnis des Geschichtsganges nach seinem Zusammenhang einzuführen, betrachtet letzteres vorwiegend die erbauliche Seite der einzelnen Historien und zwar mit den originellen Blicken und Worten Luthers durch Auszüge aus dessen Schriften. Mit diesen beiden Werken hat der Verfasser wieder im ganzen richtiger als alle seine Vorgänger und vielleicht auch besser noch als seine Nachfolger getroffen, wie ein Handbuch der Heilsgeschichte für Lehrer beschaffen sein muß. So urteilte auch vor 30 Jahren der Recensent in der oben bezeichneten Nummer von Tholucks „Litterarischem Anzeiger“. Es heißt dort u. a. S. 600 ff.: „Daß der Verfasser sein Ziel nicht nur selbst (in seinem Unterricht) verfolgt und auf eine eigentümliche Weise zu erreichen gewußt habe, sondern daß es auch an dem Leser erreicht werden könne, wird jeder eingestehen, der sich die Mühe gegeben hat, dies gründlich und auf die verlangte Weise (mit der Bibel zur Seite) zu studieren. Zu einer flüchtigen Lektüre eignet es sich durchaus nicht; es enthält einen Reichtum von Gelehrsamkeit, eine Fülle

an Litteratur, die verdaut sein will, und allein darum weniger in die Augen fallend ist, weil sie bescheiden, und dem Zwecke gemäß, durchgängig in der lieben Muttersprache auftritt." — — „Gewiß wird dieses Werk viel dazu beitragen, daß man erkenne, welches eigentlich der Mittelpunkt der Geschichte unseres Geschlechts sei, an welchem Faden sie fortlaufe, und wie von diesem aus nach und nach immer mehr Fäden der Erkenntnis und des Heils ausgehen, so daß zuletzt das ganze Menschengeschlecht wieder davon umsponnen wird; denn „das Heil kommt von den Juden". Es wird viel dazu beitragen, den irrigen Gedanken zu widerlegen, als ob das geschichtliche Studium der Einfalt des Glaubens hinderlich wäre. — Wir wünschen dieses Buch von Herzen in die Hand aller jüngeren Theologen — in die Hand aller gebildeten bibl. Leser — und namentlich aller Schullehrer, die daraus erkennen mögen, daß die heilige Schrift noch etwas anders ist, als eine Sammlung moralischer Beispiele, die nur durch Katechisation darüber der Jugend nützlich werden könne."

So urteilte damals ein kompetenter Fachgenosse über das „Reich Gottes". Es ist sehr zu bedauern, daß der Verfasser den lange gehegten Vorsatz, das Buch mit Rücksicht auf die neusten Fortschritte der theologischen Forschung für eine neue Ausgabe zu bearbeiten, nicht ausgeführt hat. Eine üble Folge dieser Zögerung ist die, daß nun das nachgeborne Geschlecht nicht bloß von den tieferen Intentionen der Bestrebungen des Verfassers nichts weiß, sondern schließlich die Bestrebungen überhaupt nicht zu würdigen versteht. Ein solches Nichtverstehen der Vergangenheit ist für die lebende Generation allemal ein Schade.

Ein anderer Umstand, der es mit verschuldet hat, daß die Zahnschen Schriften zur biblischen Geschichte nicht überall so gekannt sind, wie man's wünschen dürfte, liegt wohl in einer gewissen Eigenschaft dieser Schriften selbst; — ob aber diese Eigenschaft als ein wirklicher Mangel angesehen werden darf, mag der Leser aus dem Nachstehenden selbst beurteilen. Zahns litterarische Arbeiten hängen noch mit der Zeit zusammen, wo das deutsche Schulwesen zuerst einen neuen Aufschwung nahm, wo die preuß. Eleven, die bei Pestalozzi gewesen, mit der ersten Frische und Begeisterung in den Seminaren zu wirken begonnen hatten, und wo wie überhaupt in der Kirche, so auch in den Seminaren und Schulen das christliche Leben wieder wach und warm wurde. Es stand den Männern dieser Periode — einem Süvern und Dreist, einem Harnisch und Diesterweg u. s. w. — wohl an, daß sie die neuen Aufgaben des Lehrerberufs mit einer gewissen Idealität auffaßten, daß sie demgemäß die Lernziele der Schüler im Vergleich zu früher sich bedeutend gesteigert dachten und ebenso den

Seminaristen und Lehrern in ihrem Streben nach Bildung und praktischer Ausrüstung recht viel zumuteten. Als Lehrer in den Seminaren und als Schriftsteller gingen daher diese Männer weniger darauf aus, die jungen oder alten Schulpraktiker mit bequemen Krücken, Eselsbrücken u. dergl. beliebtem Handwerksgerät zu versorgen; vielmehr trachteten sie dahin, dem Lehrer zu einer tüchtigen Bildung oder auf den rechten Weg dahin zu verhelfen, in der Hoffnung, daß er dann für das benötigte Handwerkszeug schon selbst werde sorgen können. Diesem Sinne gemäß war es, daß Zahn nicht Musterkatechisationen, oder Muster-Erzählungen, oder einen bibl. „Praktischen Schulmann" schrieb, sondern eben seine biblischen Geschichten und die beiden sachlichen Handbücher dazu, und das methodische „Ein Wort" und seinen „Lehrspiegel". In diesem Sinne will verstanden sein, was das Vorwort zum „Reich Gottes" sagt: „Es ist kein Handbuch, wie wir deren mehrere haben, bloß Nutzanwendungen über eine gewisse Zahl in der Schule kursierender bibl. Geschichten, sondern es soll den Lehrer in das Ganze der heiligen Schrift führen, nicht bloß zur handwerksmäßigen Anwendung eines kleinen Teils. Der Lehrer der Religion soll das Wort Gottes selbst in seinem ganzen Umfange kennen; denn wie will er das Einzelne verstehen, ohne einen Blick ins Ganze zu haben? Diese Rücksicht auf den Lehrer und auf jeden Christen, der nicht eine stückweise, sondern eine vollständige Kenntnis der heiligen Geschichte wünscht, ist bei diesem Buche vorherrschend. Und hoffentlich wird der, der die heilige Schrift in dieser Weise gründlich kennen gelernt hat, bei seinem künftigen Unterricht in seiner Schule mehr über Überfluß als über Mangel sogen. Nutzanwendungen zu klagen haben." — — „Leider steht (1830) der Religionsunterricht (in den Seminaren) oft in einem großen Mißverhältnis zu den übrigen Unterrichtsgegenständen; ich meine dagegen, daß unsere Seminare mehr „Katechetenschulen" sein sollten, nach dem Muster der Katechetenschulen aus der Blütezeit der christlichen Kirche, mit andern Worten: die Schullehrer sollten nicht, wozu man sie hier und da gern machen möchte, bloße Lese-, Schreib- und Rechenmaschinen sein, sondern Diener der christlichen Kirche, denen vom Herrn befohlen ist: Weidet meine Lämmer. — Und warum sollte denn der Schulstand nicht auch Männer in seiner Mitte zählen, die das wären, was jene Gelehrten der alten Kirche waren; Männer von tiefer Schriftkenntnis, aber ohne die eigentliche Sprachbildung? Und wie hat jener Held der christlichen Vorzeit (Augustin), der kein Hebräisch und nur wenig Griechisch verstand, und dem sein mißverstandenes ἐφ᾽ ᾧ zum Überdruß bitteren Tadel zugezogen, das Schwert des Geistes geführt? Er ist ein Licht geblieben durch die lange Nacht der späteren Jahrhunderte der christlichen Kirche."

So durfte ein pädagogischer Schriftsteller im Jahre 1830 schreiben. Ob auch jetzt noch? Und wenn er es thäte, würden nicht die Schul- und Konsistorialräte darob lächeln, und die meisten Lehrer an solchen Büchern vorbeigehen und nach praktischen, recht praktischen Handweisern fragen? Diejenigen, welche für den naturkundlichen Unterricht begeistert sind oder eine Begeisterung dafür glauben zeigen zu müssen, lassen es sich vielleicht noch gefallen, wenn Lüben auf der „Allgemeinen Lehrer-Versammlung" sagt: Es genügt nicht, daß ein Lehrer in der Naturkunde bloß das wisse, was er die Kinder lehren soll; er muß mehr besitzen, „aus dem Vollen schöpfen können." — Aber wenn's darauf ankommt, — werden sie in der That im stande sein, aus dem Vollen zu schöpfen und ihre Lektionen sich selbst zu präparieren? — Wird nicht die Mehrzahl wieder sich das Handwerkszeug von andern beschaffen lassen müssen und darum nach sog. „praktischen" Handbüchern rufen? — Genug, es ist gewiß, daß in der besprochenen Richtung zwischen jetzt und ehemals ein merklicher Unterschied besteht, und ebenso gewiß ist, daß neben einer lobenswerten Nüchternheit auch viel beklagenswerte Gemächlichkeit und Unwissenheit dabei mitwirkt. In diesem Charakter der Zeit liegt auch der Hauptgrund, warum in der jüngeren Lehrergeneration die Zahnschen Schriften nicht mehr so bekannt sind, als ehedem. Ich habe mehr als einen niederrheinischen jungen Lehrer angetroffen, der Zahns Historienbuch in der Schule gebrauchte, aber von der Existenz eines Begleitschriftchens zu diesem Lehrmittel von demselben Verfasser keine Ahnung hatte. Ich will nicht versäumen, die Leser, welche dieses Begleitschriftchen „Ein Wort u. s. w." noch nicht kennen, ausdrücklich auf dasselbe aufmerksam zu machen, wie der Verfasser selbst es gebraucht wissen will. Zugleich möchte ich auch den Wunsch aussprechen, daß bei einer etwaigen neuen Ausgabe dieses Büchleins die drei Festliturgien, welche in den ersten Auflagen der bibl. Historien enthalten waren, und ebenso einige ausgeführte, sogenannte „praktische" Unterrichtsbeispiele beigegeben würden. Die Unterrichtsbeispiele würden schon Leser anziehen, und so käme mit gutem Neuen auch gutes Altes wieder mehr in Kurs.

Schließlich muß ich auch noch des Zahnschen Schulblattes, der „Schul-Chronik", die vom Jahre 1844—1851 erschien, gedenken. Das Blatt hatte seinerzeit mit einer zu starken Gegenströmung zu kämpfen und mußte ihr endlich erliegen. Daher ist es gekommen, daß so manche treffliche Aufsätze auch damals schon nicht die Beachtung fanden, die sie verdienten. Für die jüngere Generation sind dieselben ohnehin nur vergrabene Schätze, da die „Schulchronik" jetzt nur jeweilig bei einem Antiquar anzutreffen und dann obendrein noch teuer ist. Schon vor

Jahren wurde der verehrte Verfasser einmal im Evang. Schulblatte von einer bergischen Lehrerkonferenz dringend gebeten, die größeren Aufsätze der Schul-Chronik aus seiner Feder in einer besonderen Schrift herauszugeben. Der Herausgeber des „Südd. Schulboten" hat es seinerzeit ebenso gemacht und hat wohl daran gethan. Ich habe daher jene Bitte noch einmal wiederholt. Der Schulchronist hätte dadurch nicht nur manche alte Freunde erfreuen, sondern ohne Zweifel auch manche neue sich erwerben und der Schule einen guten Dienst thun können.

VI.

Bemerkungen und Wünsche in betreff der Regulative

vom 1., 2. und 3. Oktober 1854,

besonders hinsichtlich des Religionsunterrichts.*)

In dem Vorwort des Ev. Schulblattes (1857) hieß es S. 3:

„Innerhalb der letztverflossenen drei Jahre sind die bedeutsamsten, umfassendsten, bis ins innerste Mark der Schule eingreifenden gesetzlichen Verfügungen erlassen worden. Die 1800 evangelischen Lehrer in Rheinland und Westfalen, denen doch die Ausführung zunächst obliegt, haben dieselben — wenn man ein paar Broschüren von älteren Schulmännern a. D. und einige einsame Zeitungsartikel abrechnet — fast schweigend hingenommen; hauptsächlich wohl aus dem Grunde, weil ein zu eingehender Besprechung geeignetes Organ sich nicht darbot. Das war nicht gut." —

Seitdem ist im Ev. Schulblatt auch nur zweimal in besondern Artikeln von den Regulativen die Rede gewesen. Zuerst in Nr. 5 (1858). Dem Verfasser ist es hauptsächlich darum zu thun, im allgemeinen den richtigen Standpunkt zur Beurteilung der Regulative zu bezeichnen. Er hebt zunächst hervor, daß die Regulative nichts schlechthin Neues zu geben beabsichtigen; durch sie solle nur amtlich festgestellt werden, was im Hinblick auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irre führende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt in den bessern Schulen und Seminaren bereits angestrebt und größtenteils erreicht worden sei.

Er weist weiter darauf hin, daß man die Feststellung einer gesetzlichen Richtschnur für den Elementarunterricht seit langem als dringendes

---

*) Die nachstehenden Bemerkungen beziehen sich, sofern darin auch Wünsche ausgesprochen sind, wesentlich nur auf das dritte Regulativ. Die beiden andern Regulative sind nur soweit mit in Betracht gezogen, als sie hinsichtlich der Hauptgrundsätze, von denen zu reden ist, mit jenem zusammen ein Ganzes bilden.

Bedürfnis gefühlt habe. Die bisherigen Bestimmungen haben dem Belieben, der Willkür, dem Experimentieren der einzelnen einen zu weiten Spielraum gelassen; es sei bekannt genug, wie manchmal Schulräte, Schulinspektoren, Seminardirektoren, Pfarrer, Lehrer dem Schulwesen ihres Bereiches den Stempel ihrer persönlichen Ansicht in bunter Mannigfaltigkeit, oft im schroffsten Gegensatze gegen den jüngsten Vorgänger aufzudrücken gesucht haben. In diesen Zustand seien die Regulative hineingetreten, um das in der Erfahrung als fruchtbar, als echte Errungenschaft Bewährte zu sanktionieren. Als Richtschnur für jeden bei der Schule Beteiligten: für die Gemeinden, die Lehrer und die Behörden, seien sie zugleich ein sicherer Schutz für den einen gegen unberechtigtes Thun oder Zumuten des andern.

Schließlich hebt der Artikel einige „Mißverständnisse“ hervor, welche die Regulative erfahren haben; daß man z. B. hier und da der Meinung gewesen, das dritte Regulativ fordere ein buchstäbliches mechanisches Auswendiglernen und Aufsagen der biblischen Geschichten, oder — wie z. B. in verschiedenen Aufsätzen der Hengstenbergschen Kirchenzeitung behauptet worden —: in den Elementarschulen seien die geistlichen Lieder nicht nach dem kirchlichen Gesangbuche, sondern nach dem sogen. Urtexte zu lernen. Gegen den ersten Irrtum wird bemerkt, es sei schwer zu begreifen, wie man eine solche Forderung aus dem Buchstaben der Regulative habe herauslesen, und mit ihrem Geiste, mit der Bedeutung, welche sie gerade dem Unterricht in der bibl. Geschichte beilegen, dergleichen „Marterung des Gedächtnisses“, wie Ph. J. Spener ein solches Verfahren nennt, habe reimen können. In Bezug auf das zweite „Mißverständnis“ wird einfach darauf verwiesen, daß das dritte Regulativ von einem neuen Schulgesangbuch an Stelle des kirchlichen Gemeindegesangbuches nichts sage, auch nichts sagen könne, weil die Schule durch Einführung eines von der Kirche noch nicht recipierten Textes von dem kirchlichen Boden, auf dem sie doch stehen solle, sich trennen würde.*)

*) Eine Stelle aus dem angezogenen Aufsatze der Ev. Kirchenzeitung verdient als Beitrag zur Geschichte der Regulative noch besonders notiert zu werden. Sie lautet: „Durch die Schulkinder kommen nun 80 Lieder mit ursprünglichem Texte in die Häuser.“ — Der Verfasser des oben erwähnten Artikels bemerkt dazu: „Nun, das Regulativ vom 3. Okt. 1854 hat der Schreiber dieses Aufsatzes nicht gelesen, sonst wüßte er, daß dasselbe S. 67 nicht 80, sondern 30 Lieder in der Schule zu lernen vorschreibt, und ein Schulverständiger ist er auch nicht, sonst wüßte er, daß schon 30 Lieder fest einzuprägen eine schwere Aufgabe ist, daß aber das Erlernen von 80 Liedern für fast alle Schulkinder eine unfruchtbare „Marterung des Gedächtnisses“ sein und zur unvermeidlichen Folge haben würde, daß kein einziges Lied wirklich fest und sicher aus der Schule mit ins Leben hinausgetragen würde.“ — Daraus ergiebt sich also, daß die Regulative nicht bloß von unverständigen Leuten getadelt, sondern auch unbedachtsam gelobt worden sind.

Den zweiten Artikel über diesen Gegenstand brachte Nr. 7 (1858), überschrieben: „Der Religionsunterricht nach den Regulativen," von Prof. Hülsmann. Im Eingange bespricht der Verfasser die allgemeinen Grundsätze, welche S. 1—10 des ersten Regulativs dargelegt sind. Darüber sagt er unter anderm:

„Würde mit denselben ernst gemacht, so müßte sich die Zahl der Unterrichtsgegenstände in unsern Schulen beschränken, die Ziele würden extensiv — den Wissensmassen nach — vielfach reduciert, aber intensiv überall erst wahrhaft erreicht oder gesteigert werden. Wie es jetzt steht, bemühen wir uns, einen Ballast von Begriffen ohne das Fundament der ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen und Vorstellungen, also von inhaltslosen Begriffen und (streng genommen gewissenlosen) Urteilen der heranwachsenden Generation mitzuteilen, einen Ballast, der den Schein des Wissens und der Urteilsfähigkeit verführerisch und verderbend erzeugt, und den Geist erdrückt, ihn zu eigenem Besehen der Dinge unfähig macht, und den Sinn für Wahrheit, diese Grundbedingung für jede weitere Belehrbarkeit ertötet. Wir müssen auch auf diesem Gebiete erst recht arm werden, um eben dadurch etwas zu werden. Noch mehr im Gebiete des höhern Unterrichts als auf dem des niedern."

Mit Beziehung auf den Religionsunterricht heißt es dann weiter: „Daß ein fester Besitz biblischen und kirchlichen Stoffes als Grundlage für alles Lernen auf diesem Gebiete, als Zurechtweisung und Stütze in jeder Lage des Lebens bis ans Ende, und zur Einordnung in die kirchliche Verkündigung angeeignet werde, und daß das Kind auch in der Schule eingewöhnt werde in fromme Sitte für Schule, Haus und Kirche: diese beiden wichtigen und früher oft so vernachlässigten Forderungen sind in den Regulativen zu gesetzlicher Geltung gekommen. Eine große Wohlthat. Unter gewissen Beschränkungen und bei frommen ernsten Lehrern, die die Gewöhnung nicht zum Lippendienst und das Lehren nicht zur Qual werden lassen, können und müssen diese Bestimmungen ihre segensvollen Früchte tragen." Dazu wird aus dem empfohlenen Büchlein: „Christliches Familienleben" von H. Thiersch, die treffliche Anmerkung beigefügt: „Es ist nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schulen. Es ist zu wenig Religion in den Lehrern. Soll aber diesem Mangel durch gehäufte Religionsstunden abgeholfen werden, so sehe man zu, daß nicht aus dem bloßen Mangel ein zerstörendes Gift werde. Lieber kein Wort von Religion, als Religionsunterricht von einem irreligiösen Menschen. Nicht der rationalistische, sondern gerade der orthodoxe Unterricht von einem sittlich stumpfen Menschen erteilt ist der schädlichste. In dem Unwissenden bleibt gewöhnlich noch eine

Empfänglichkeit für das Christentum auf spätere Zeiten bewahrt. In dem aber, welcher unter einem unheiligen Lehrer zwangsweise die Wahrheiten des Christentums auswendig gelernt hat, stellt sich meist eine durch nichts mehr zu belebende Stumpfheit ein. Er kennt die Geheimnisse des Glaubens längst, aber sie sind für ihn zu Leichnamen geworden, welche durch keine Berührung treuer Geistlichen wieder zum Leben erweckt werden können."

Soweit der Eingang des Artikels. Das weitere ist eine eingehende Erörterung zweier besondern Forderungen der Regulative in betreff des Religionsunterrichts. Wer den Aufsatz nicht, oder nicht mit vollem Bedacht gelesen hat, lasse ihn sich zur wiederholten Lektüre empfohlen sein. Wie kurz er ist, so enthält er doch eine solche Summe wichtiger, einschneidender Bemerkungen und belehrender Winke, daß eine Lehrerkonferenz eine geraume Zeit nötig hätte, um mit einer ebenso gründlichen Besprechung derselben fertig zu werden.*)

Wir hätten gewünscht, daß auch aus der praktischen Elementarschularbeit heraus einmal eine Stimme im Ev. Schulblatte laut geworden wäre, namentlich in Bezug auf die Detail-Bestimmungen und -Forderungen der Regulative. Die Schulpraxis wird doch schließlich das gewichtigste Wort behalten müssen darüber, wie weit ein Unterrichtsreglement im einzelnen wirklich zutreffend ist. Das Ev. Schulblatt hat leider in dieser Beziehung noch wenig Dienst leisten können.

Wenn wir im Folgenden etwas von diesem längst Gewünschten zu bieten suchen, so geschieht es hauptsächlich in der Absicht, eben unsern Beitrag zur Besprechung zu liefern und damit andere zu mahnen, den ihrigen nicht schuldig zu bleiben. Was wir zu sagen haben, werden wir bestimmt und deutlich aussprechen, weil es unsere Überzeugung ist. Wer sie korrigieren kann, dem werden wir dankbar sein.

---

*) Über eine Äußerung möchten wir den Herrn Verfasser doch gern interpellieren. Er sagt S. 136: „Sie" — die Grundbestimmungen der Regulative, insbesondere die für den Religionsunterricht — „sind, recht verstanden, von solcher Wichtigkeit, daß man wohl sagen darf, die rechte Durchführung derselben müßte unsere gesamte religiöse Unterweisung in Predigt und Katechisation, in höhern und niedern Schulen vielfach völlig umgestalten." — Uns ist dabei etwas rätselhaft. Danach würde ja das Elementarschul-Regulativ für viele Lehrer an höhern Schulen und Pastoren, wenngleich kein Gesetz, so doch ein ernster Bußprediger sein. Nun ist es aber von der Welt her nicht erhört, daß ein Bußprediger, einer, der den Leuten ins Fleisch schneidet, von seinem Publikum einstimmig und herzlich willkommen geheißen worden wäre. Die Regulative haben aber bekanntlich bei den Lehrern an den höhern Schulen und den Pfarrern durchweg unbedingte Anerkennung gefunden. Wie versteht man das? —

Wollten diese Bemerkungen sich mit dem Ganzen der Regulative befassen, so müßten notwendig auch einige Nebenumstände, die in die Geschichte der Regulative verflochten sind, in Betracht kommen, namentlich solche Nebenumstände, welche die unbefangene Prüfung und freudige Nachachtung derselben vielfach erschwert haben. Beispielsweise seien einige angedeutet.

Erstlich die noch immer nicht ausgeglichene Differenz: daß einige Verteidiger der Regulative sagen, diese sollten nichts Neues, nur das in der Schulerfahrung längst Erprobte festsetzen, während andere von einer „neuen Ära" reden, die mit dem 3. Okt. 1854 in dem preußischen Schulwesen begonnen haben solle.

Ein anderer hinderlicher Umstand, welcher auch in Nr. 2 des Ev. Schulbl. im vorbeigehen schon berührt wurde, ist der: daß nicht bloß das innere Leben Elementarschulen und zwar bis tief ins Detail hinein, sondern auch ebenso die Bildung der Lehrer und damit ein Hauptbestimmer ihrer äußeren socialen Stellung von der Centralstelle des Staates aus zu regulieren versucht worden ist. Die Übelstände, welche einem solchen Versuch anhangen müssen, liegen für den Einsichtigen längst am Tage, und werden noch immer mehr an den Tag kommen. Was für kleinere Staaten, wie Sachsen, Württemberg, Nassau u. s. w., die nicht einmal einer preußischen Provinz gleich stehen, thunlich und vielleicht notwendig ist, ist darum noch nicht für einen Staat wie Preußen thunlich und rätlich. Hält es doch schwer, bei einem allgemeinen Unterrichtsgesetze die Kontinuität der Gesetzgebung festzuhalten, wie viel schwerer muß die Anknüpfung an die wirklichen Zustände sein. Wenn aber letzteres nicht gelingt, so findet das Gegenteil einer stetigen, historischen Entwicklung statt. Dann geht es manchmal dem kühnen Griffe des Gesetzgebers, der die Geister mit Gewalt zusammenhalten will, wie bei einem Griff in den Sandhaufen, wo bekanntlich desto mehr zwischen den Fingern durchschlüpft, je fester diese sich zusammenballen. Davon ist den Regulativen auch etwas passiert und mußte passieren, weil sie als allgemeines Staats-Unterrichtsreglement die landschaftlichen und historisch gewachsenen Besonderheiten nicht berücksichtigen wollten.

Ein dritter Umstand, der das Einleben der Regulative erschwert hat und noch erschwert, hängt gerade mit einer ihrer trefflichsten Bestimmungen zusammen, mit der Bestimmung nämlich, wonach der Unterrichtsstoff vereinfacht, konzentriert werden, und die Meisterschaft des Lehrers sich zunächst darin bewähren soll, daß auf jeder Stufe erst das Minimum festes und freies Eigentum der Kinder werde.

Der alte Satz, auf den diese Forderung fußt: Nicht vielerlei, sondern viel; ein weniges gut gelernt ist besser als vieles, das nur unsicher gewußt wird, — ist seit dem Bestehen der Schulen von einer Lehrergeneration auf die andere überliefert und in allen pädagogischen Lehrbüchern den Lehrern und in allen Seminaren den Seminaristen fleißig vorgehalten worden. Er ist unter dem pädagogischen Volke so bekannt wie in der Christenheit die 10 Gebote. Nichtsdestoweniger ist allüberall viel gegen ihn gesündigt worden. Gerade diejenigen, welche wohl wußten, daß diese Regel nicht bloß pädagogische E i n s i c h t, sondern vielmehr noch eine gewisse s i t t l i c h e Ausrüstung bei dem Lehrer voraussetzt, und welche auch mit Aufbietung aller Konsequenz, Geduld und Selbstverleugnung, deren sie fähig waren, ihr nachzukommen strebten, werden fort und fort sich angeklagt haben, daß sie hinter dem vorgesteckten Ziele stets zurückblieben. Wie wird es nun erst in d e n Schulen ausgesehen haben, wo weder die pädagogische noch die sittliche Bedeutung jenes alten Spruches recht zum Bewußtsein gekommen war; bei Lehrern, welche mit Fleiß und Eifer, aber — wie man hierzulande zu sagen pflegt — „auf den Haufen" arbeiteten und darum zu ihrer und ihrer Vorgesetzten Freude es in allen Stücken herrlich weit zu bringen vermochten?

Während nun j e n e in der deutlichen, nicht mißzuverstehenden Sprache, womit das Regulativ die Regel: „Nicht vielerlei, sondern viel," vorhält und erklärt, eine wohlbekannte Stimme, einen willkommenen Bundesgenossen und heilsamen Mahner erblickten; mußten d i e s e in dem Regulativ manches unverständlich und das, was sie verstanden, vielfach nicht wenig unbequem finden. „Sind wir denn," werden sie gesagt haben, „auf einem so argen Irrwege gewesen? Haben wir nicht von unsern Pfarrern, Schulinspektoren und Schulräten stets das Zeugnis erhalten, daß wir mit Eifer, Fleiß und gutem Erfolge unsere Arbeit gethan hätten?" — Es ist in Wahrheit nicht zu leugnen, daß gerade die Fleißigen unter ihnen hier und da Gefahr laufen mußten, an sich und an der Schulleitung irre zu werden. Das Zurechtfinden war nicht leicht. Denn wenn sie, um sich zu orientieren, Umschau hielten, so mußte ihr Blick notwendig auch auf die verschiedenen h ö h e r e n Schulen und auf den K o n f i r m a n d e n - U n t e r r i c h t fallen. Und wenn sie das Vielerlei und Viel, was in jenen Schulen manchmal den Schülern mit aller Gemütsruhe eingeschüttet wird; wenn sie die Summe von gedruckten und gar diktierten abstrakten Lehrsätzen, Sprüchen, Liedern rc., welche die Pfarrer in verhältnismäßig wenigen Stunden zu einem „unverlierbaren und freien Eigentum" der Kinder zu machen bemüht sind, übersehen haben: werden sie sich durch diese Umschau haben orientieren können? Werden sie nicht bei sich selbst gesagt haben: Wenn

in der Elementarschule gegen das Grundgesetz alles Unterrichtens gesündigt worden ist, dann hat man an andern Stellen dagegen gefrevelt? Und wenn wir für unsere Sünde mit Peitschen gezüchtigt werden sollen, verdienen denn jene von Rechts wegen nicht noch etwas anderes? — Und wenn nun endlich Jahr auf Jahr verfloß, ohne daß auch nur die leiseste Stimme darüber laut wurde, daß auch an andern Orten als in der Elementarschule etwas zu regulieren sei, während gerade von diesen andern Orten aus die „trefflichen" Regulative das lauteste Lob erhielten: wie mußte da jenen Lehrern in diesem Labyrinth von Widersprüchen zu Mute werden? Manche und vielleicht nicht wenige unter ihnen haben dadurch an den Regulativen und an noch anderm Ärgernis genommen.

Es mag sein, daß manche guten Leute meinen, nachdem die trefflichen unterrichtlichen Grundsätze glücklich schwarz auf weiß und mit gesetzlichem Stempel versehen in den Regulativen vorliegen, sei nun weiter nichts nötig, als jedem Schulmeister kategorisch zu sagen: So sollst du es machen und sollst mit gutem Mute und freudigem Geiste deine Arbeit thun! Andere werden von dem vorbezeichneten anstößigen Umstande, der nach unserer Behauptung den Regulativen hinderlich sein soll, nie etwas gehört und noch weniger aus sich selbst heraus daran gedacht haben. So mag es sein. Aber darum behaupten wir um so bestimmter: Erst wenn an allen Stellen, wo bildender Unterricht erteilt werden soll — in den höhern Knaben- und Mädchenschulen, im Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht u. s. w. — mit der Anwendung der guten regulativischen Grundsätze ohne Abzug gewissenhaft ernst gemacht, wenn die „Reformation" am Haupt und allen Gliedern konsequent durchgeführt wird, — erst dann kann das Regulativ auch auf dem Elementarschulgebiet zur vollen Segenswirkung gelangen.

Es giebt der Nebenumstände, welche die Wahrheit, die in den Regulativen zur Geltung kommen will, in betrübender Weise aufgehalten haben, noch mehrere. Wir übergehen die minder in die Augen fallenden, um endlich noch das Hindernis zu nennen, was in dem Regulative vom 3. Oktober selbst liegt.

Nach unserer Überzeugung haben die „Grundzüge ꝛc." an einer und zwar gerade an der wichtigsten Stelle mit ihren trefflichen didaktischen Grundsätzen nicht völlig ernst gemacht und dadurch nicht nur für manchen diese Grundsätze wieder verdeckt, sondern auch Gemüt und Gewissen vieler treuen Schularbeiter drückend beschwert. Wir werden diese Behauptung in bester Form zu begründen suchen.

Bevor wir uns aber gestatten dürfen, an dem Inhalt der Regulative einige Ausstellungen zu machen, muß einer schuldigen Pflicht, einer Gewissens- und Ehrenpflicht genügt werden. Es gilt ein offenes, unumwundenes Zeugnis für die darin ausgesprochenen fundamentalen pädagogischen Grundsätze, welche in der Elementarschule wie an allen andern Orten, wo christlich bildender Unterricht erteilt werden soll, nie genug betont werden können, und zwar darum nie genug betont werden können, weil sie zugleich sittlicher Natur sind, also nicht bloß mit Mißverstand und Unverstand, sondern auch mit der „Sünde, so uns immerdar anklebt und träge macht", zu kämpfen haben. Wir heben drei heraus.

Erstlich. Der christliche Religionsunterricht soll Centrum des ganzen Schulunterrichts sein; oder, richtiger und vollständiger ausgedrückt: das gesamte Schulleben — Unterricht, Andacht, Zucht und das persönliche Beispiel des Lehrers — soll vor allem dahin gerichtet sein, daß die Schüler in ihren Ewigkeitsberuf als Glieder der Kirche, der Gemeinschaft der Heiligen nicht nur eingewiesen werden, sondern sich einleben mögen.

Dem Princip nach ist das freilich nichts Neues. Seitdem unser Herr und Heiland die Kindlein gesegnet hat, muß der christliche Lehrer wissen, daß es seine Aufgabe sei, nicht bloß die Kinder zu diesem Segenspender kommen zu lassen, und ihnen nicht zu wehren, sondern sie zu ihm zu führen. Wer aber auf dem Schulgebiet sich umgesehen hat, weiß auch, daß die Schule noch lange nicht an dem Punkte angekommen war, wo sie sagen durfte, sie gebe wirklich und vollständig „Gott, was Gottes ist". Schon die äußerlichen Bedingungen für eine gründliche christliche Unterweisung waren noch nicht überall vorhanden. Es gab Lehrer, welche für den Kern des Religionsunterrichts, die biblische Geschichte, nur 2 Stunden wöchentlich übrig hatten und diese wenigen Stunden noch in der abgeschmacktesten Weise verwendeten, z. B. so, daß in der ersten Stunde eine alttestamentliche und in der andern eine neutestamentliche Geschichte durchgenommen wurde. Es gab Schulen, wo für Katechismus und Kirchenlied nur ein paar sog. „Überhörstunden" (Memorierstunden) angesetzt waren, in denen die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und jedem Schüler sein aufgegebenes Pensum „abzuhören", d. h. ihn seinen Abschnitt sinn- und verstandlos herschnattern oder herstottern zu lassen, ein Verfahren, bei dem man nicht weiß, worüber man sich mehr wundern soll, ob darüber, daß ein Schulmann sich zu einer derartigen Danaiden-Arbeit verstehen, oder daß die Kirche solchen Greuel der Verwüstung an heiliger Stätte dulden konnte.

Dieser und ähnlicher Unfug ist doch durch das Regulativ verurteilt und, soweit ein Gesetz reichen mag, beseitigt. „Es sind wöchentlich sechs Stunden für den Religionsunterricht anzusetzen,“ heißt es. Damit ist wenigstens für diesen Gegenstand die Zeit vorgeschrieben, welche für ihn nötig und seiner würdig ist, und dann auch für diejenigen, welche es bisher nicht begreifen konnten, das zusammenhangslose Stückwerk von bibl. Geschichte, Katechismus u. s. w. unter den gemeinsamen Begriff und die Aufgabe des Religions-Unterrichts gebracht. Es heißt weiter: „Der Katechismus wird, soweit es die Vorbereitung für den Katechumenen-Unterricht erfordert, dem Gedächtnis eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können.“ Damit ist das der heiligen Sache und des vernünftigen Menschen unwürdige sinnlose Herplappern von Katechismusantworten, Sprüchen zc. gerichtet; gerichtet, das heißt freilich noch nicht beseitigt. Zum Beseitigen ist noch wohl etwas mehr erforderlich als der einfache Befehl: Du sollst — nicht plappern lassen. Auch kann das Gesetz einen geistlich toten Lehrer, der mit der Geschichte Mosis, Davids u. s. w. umspringt, wie etwa mit der Geschichte des Kaisers Napoleon, nicht lebendig machen.

Nichtsdestoweniger bleibt es eine große, wichtige Sache, daß einmal deutlich gesagt und amtlich bestimmt ist, was äußerlich zu einer guten christlichen Unterweisung gehört.

Doch nicht bloß das Hauptprincip, wonach dem christlichen Unterricht sein Recht, d. i. die Hauptstelle im gesamten Schulleben gesichert wird, ist es, was die Lehrer von ernstem christlichen Sinne an der Unterrichtsordnung vom 3. Oktober mit Freuden begrüßt haben. Mit gleicher Freude mußten alle Einsichtigen die miteinbegriffene besondere Bestimmung lesen, welche darauf verweist, was hinfort als der Kern, der Mittelpunkt des Religionsunterrichts gelten soll. Im ersten Regulativ S. 20 und wieder im dritten S. 65 heißt es: „Die biblische Geschichte ist das Feld, auf dem die evangelische Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, zu lösen hat.“

Das ist ein Satz von großer Tragweite, und in unsern Augen von solcher Bedeutung, daß man schon um seinetwillen dem Regulativ viele Irrtümer verzeihen müßte.

Wie viele Jahrhunderte haben verfließen müssen, bis es zu allgemeinen christlichen Volksschulen und in denselben zu einem, nach richtigen pädagogischen Grundsätzen eingerichteten christlichen Religionsunterrichte, d. i. zu einem solchen, der die Heilslehre auf die Heilsgeschichte

gründet, gekommen ist! Sehen wir von der vorreformatorischen Zeit, wo es mit der allgemeinen, wie speciell mit der religiösen Unterweisung der Jugend nicht zum besten bestellt war, ab. „Aber auch die Schulordnungen der Reformationszeit sind viel zu ausschließlich auf die herrschende Voraussetzung gebaut, daß der Religionsunterricht (ein Wort, das ohnehin die alte evangelische Kirche gar nicht kannte) lediglich Katechismusunterricht sei, als daß die bibl. Geschichte daneben als eigenes Fach wäre genannt worden; Geschichtliches wurde nur zum Zweck der Exemplifikation angewendet. Die Sächsische Schulordnung von Luther und Melanchthon weiß auch für „den ersten Haufen" von biblischer Geschichte nichts. Derselbe soll lesen „der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete innen stehen." Für den andern Haufen wird ein Tag zum Katechismus-Abhören und Auslegen und zum Bibellesen bestimmt. — Luthers deutsche Bibel wurde damals vom Volke im Hause fleißig gelesen — dazu der deutsche Katechismus getrieben, ganz der Absicht Luthers gemäß — aber in der Schule war die heil. Schrift wenig zu finden; nur auf den höheren Stufen fand Lesen und Erklären ganzer Bücher statt. Nicht bibl. Geschichte, sondern Katechismus und Spruch, und zwar zugleich als Lesestoff, bilden den Gegenstand des Anfangsunterrichts im Christentum. Noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden vielfach die Kinder lesend aus dem Katechismus in das Evangelium, dann in die Bibel geführt, höchstens bildete ein A-B-C-Buch die Vorstufe für das eigentliche Lesenlernen. Als Beispielsammlung für den Katechismus ist die bibl. Geschichte seit der Reformation fleißig benutzt worden." *) — Aber darüber, über die mündliche Benutzung der bibl. Geschichten bei der Erklärung des Katechismus kam man nicht hinaus.

Da erschienen im Jahre 1715 die bekannten „zwei mal zwei und fünfzig auserlesenen biblischen Historien von Johannes Hübner, Rektor am Johanneum in Hamburg,**) ein Buch, das noch in anderm als litterarischem Sinne ein gutes Werk zu heißen verdient. Der wackere Schulmann hatte es gewagt, über die traditionelle Praxis des Religionsunterrichts hinaus nachzudenken, und entdeckte das Feld, auf dem alle schulmäßige christliche Unterweisung ihre Hauptaufgabe zu lösen hat; Grund genug, daß die deutschen Schulen seiner nicht minder in Ehren gedenken sollten, wie man Luthers, Speners und Pestalozzis gedenkt. Zur vollen Würdigung seiner pädagogischen Aussaat, von deren

*) Schurig, in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. I. Bd. S. 641. — Vgl. noch: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrhundert, von Löschke.

**) Geb. 1668 zu Tyrgau bei Zittau, gest. 1731 in Hamburg.

Früchten die evangelischen und katholischen Schulen schon lange zehren, scheint aber noch immer nicht die rechte Zeit gekommen zu sein. In v. Raumers Geschichte der Pädagogik hat der alte Hamburger Rektor und sein fruchtreiches Werk keinen Raum finden können; und wo seiner Erwähnung geschieht, z. B. in Palmers Katechetik u. a. O., da wird der „Erfinder der Historienbücher“ fast nur so von weitem mit einer leichten Verbeugung begrüßt. Nachdem jetzt die Regulative den Weg, welchen Hübner gezeigt, für den einzig richtigen erklärt und vorgeschrieben haben, kommt hoffentlich auch bald die Zeit, wo man seinen Gedanken zu Ende denken und dann auch dem Urheber die gebührende Ehre widerfahren lassen wird.

Wenn man nicht tagtäglich noch vielfach die entgegengesetzte Praxis sehen müßte, so sollte man denken, es könnte kaum eine klarere Wahrheit geben als die, daß der Unterricht in der bibl. Geschichte das Fundament und der Mittelpunkt aller religiösen Unterweisung sein müsse. Kann doch jedes Ding, das eine Geschichte, eine Entwicklung hinter sich hat, z. B. Kirche, Staat, Schulwesen, Sprache u. s. w., erst dann recht begriffen werden, wenn es nach seiner geschichtlichen Entwicklung, wenn es genetisch begriffen wird.*) Für den Religionsunterricht kommen aber noch zwei besondere gewichtige Gründe hinzu. Gegenüber der stets sich erneuernden Lüge, daß das Evangelium eine bloße Lehre sei, gilt es, den kleinen und großen Christen zum Nimmervergessen einzuprägen, die Botschaft des Heils habe es mit Thaten, und zwar mit den „großen Thaten Gottes“ zu thun, wie ja auch die Ur-Konfession der Kirche in ihren drei Artikeln nur davon redet. Zum andern, da bei diesem Unterricht nicht bloß Kenntnisse mitgeteilt, sondern vor allem Gesinnungen erzeugt werden sollen, so weist für diesen Zweck schon die gemeine Weisheit: „Beispiel thut mehr, als die beste Lehr,“ auf die lebendige Geschichte hin.

Mit dieser Aufgabe und Gestalt des Religionsunterrichts hängt der Gebrauch der sogen. „bibl. Historienbücher“ aufs engste zusammen. Die Schulgeschichte schon hat sie unzertrennlich verbunden. Erst nachdem der alte Hübner den Schulmännern und Katecheten ein solches Buch vor die

*) Die allernächste Erfahrung schon kann den Satz anschaulich machen. Bei einer Person, die mit uns aufgewachsen, die wir von Kindesbeinen an durch alle Stufen der Entwicklung hindurch bis zum reiferen Alter begleitet haben, — liegt uns da der Charakter, die gesamte Denkungsart nicht viel deutlicher ausgebreitet vor Augen, als bei einer andern, die uns erst in den spätern Jahren bekannt geworden ist, auch wenn die letztere uns innerlich näher steht? Und wenn wir einen neuen Freund gefunden oder die Schriften eines uns persönlich unbekannten Mannes lieb gewonnen haben, — regt sich da nicht der lebhafteste Wunsch in uns, auch die Lebensgeschichte jenes Freundes und dieses Mannes zu erfahren?

Augen gestellt und in die Hände gegeben hatte, lernten sie nach und nach erkennen, was auf diesem Wege auszurichten sei und wo das Feld liege, auf dem die christliche Unterweisung ihre Hauptaufgabe zu lösen habe. Aber auch aus der Sache selbst heraus ist die Zweckmäßigkeit der Bibelauszüge in der Form der „Historienbücher“ leicht zu erweisen. Sie sind das einzig praktische Mittel, in das gesamte „Wort vom Reich“, in die Bibel einzuweisen. Nur an ihrer Hand läßt sich bei Kindern neben dem Einblick in die historische Entwicklung des Reiches Gottes auch ein zusammenhaltender Überblick erzielen; nur durch sie lernen die Schüler auf dem kürzesten Wege sich in den Geschichts- und andern Büchern der heil. Schrift zurechtfinden. Man vergesse doch nicht, daß die Bibel nicht eigentlich ein Buch, sondern eine Bibliothek ist. Wenn unsere evangelische Kirche in häufiger Rede die Bibelkirche genannt wird, so ist das im Gegensatz zur römischen gewiß gerechtfertigt, weil jene mit gutem Gewissen die Bibel allen empfiehlt, diese aber den gemeinen Mann davor warnt. Nichtsdestoweniger ist in dem lauten Selbstrühmen von „Bibelkirche“, „Bibelvolk,“ „Bibelleben“ auch viel Gerede, Täuschung und — Prahlerei. Es gehört wenig, es gehört nur aufmerksames Lesen und aufrichtiges Verlangen nach Wahrheit dazu, um aus der Bibel Worte des Lebens schöpfen zu können; aber es gehört ein wohlbemessener Unterricht, fortgesetzte Beschäftigung, Fleiß und ausharrende Treue dazu, um in der Bibliothek Gottes wirklich orientiert und heimisch zu werden, so daß in voller Wahrheit von biblischem Denken, Reden und Leben geredet werden darf. Von diesem Ziel sind wir aber auch in der evangelischen Kirche und selbst da, wo das christliche Leben lebendig und rege ist, noch weit, sehr weit entfernt. Es fehlt viel, daß Gottes Wort reichlich unter uns wohne. Die Schule soll und muß helfen, daß wir dem Ziele näher kommen, und sie wird es auch, wenn sie, wie das Regulativ vorschreibt, auf dem Gebiete des bibl. Geschichtsunterrichts ihre Hauptaufgabe erkennt und immer besser zu lösen sucht.

Darum haben wir die betreffende Weisung über den Religionsunterricht der Schule, welche die Regulative wiederholt einschärfen, mit Freuden begrüßt. Es ist ein Wort, in welchem der Gesetzgeber gleichsam über sich selbst hinausgeht, womit er weissagt.*)

Darum loben und preisen wir den Herrn, daß er einstmals dem Rektor am Johanneum in Hamburg den Gedanken ins Herz ge[illegible]

*) Die Leser, welche sich in diesem Augenblicke der beiden Gründe[illegible] womit das erste Regulativ S. 20 diese Weisung rechtfertigt, mögen viell[illegible] Auffassung etwas wunderlich finden. Wir lassen uns dadurch nicht beirr[illegible] nicht das erste Mal, daß jemand von Amts wegen hat weissagen müssen.

„zweimal zweiundfünfzig auserlesenen biblischen Historien“ herauszugeben. Hübners Werk bezeichnet eine neue Epoche in der Geschichte des Religionsunterrichts; mit ihm hat die christliche Pädagogik einen außerordentlichen Ruck vorwärts gethan. Der „alte Hübner“ steht in unserer Bücherei unter den Schriften über die Geschichte des Schulwesens an einem Ehrenplatze. Daß ein Teil seiner Nachtreter die bibl. Historien dazu benutzt hat, um die Schüler von der Bibel und dem Bibelwort abzuführen — daran ist der treffliche Mann so wenig schuld, als der heilige Petrus schuld ist, daß der Papst in Rom sich seinen Nachfolger nennt. Das rechte Geleis der Historienbücher ist ja auch längst durch Zahns bekannte Schriften wiedergefunden.

Die volle Verwirklichung der Idee, welcher die „auserlesenen bibl. Historien“ zuerst Klarheit, Kraft und Nachdruck gegeben, steht allem Anscheine nach freilich noch in weitem Felde. Was sie aufgehalten hat und noch aufhält, ist im Kreise der Schulleute bekannt genug. Der durch die Philanthropen und durch Pestalozzi angeregte Eifer auf dem pädagogischen Gebiet ist dem christlichen Religionsunterichte zum Teil erst spät, zum Teil noch gar nicht zu gut gekommen. Nicht einmal die ersten und nächsten Konsequenzen der Thatsache, daß die Elementarschule nun seit langem schon geordneten bibl. Geschichtsunterricht erteilt, sind überall klar erkannt und ausgeführt worden. Wenn es mit rechten Dingen zuginge, so müßte doch nun der Konfirmanden-Unterricht von dem Gedanken getragen sein, daß er den ganzen Ertrag der Schularbeit in bibl. Geschichte, Kirchenlied u. s. w. vollaus zu verwerten, gleichsam auf eine höhere Potenz zu bringen habe. Wie viele unter den bis jetzt gebräuchlichen Katechismus-Lehrbüchern sind aber nach diesem Plane gearbeitet? Der Jaspissche Katechismus, welcher vom Standpunkte der Schule — die natürlich nicht gern verlorene Arbeit thut — einstweilen als eine der erfreulichsten Erscheinungen auf dem Gebiete der katechetischen Litteratur angesehen werden muß, erschien im Jahre 1850.*) Die Idee, daß die bibl. Geschichte das Fundament und der Mittelpunkt des christlichen Religionsunterrichts sein müsse, birgt aber, wie wir meinen, noch weitere Konsequenzen in ihrem Schoße. Es kann nicht das einzige und letzte Ziel eines geordneten

*) „Der kleine Katechismus Lutheri,“ aus sich selbst erklärt, wie aus der heil. Schrift, namentlich ihren Geschichten erläutert, zugleich ein Hülfsbüchlein, durch den Unterricht in der bibl. Geschichte die Unterweisung in der evang. Heilslehre vorzubereiten, von M. A. S. Jaspis, seinerzeit Pastor der ev.-luther. Gemeinde in Elberfeld (später General-Superintendent der Provinz Pommern). Elberfeld, bei W. Hassel; Leipzig, bei J. A. Barth. — Jedem der 47 Lehrabschnitte dieses Buches ist eine bibl. Geschichte zum Grunde gelegt; und außerdem sind noch

Geschichtsunterrichts sein, bloß eine Summe ungeordneter Beispiele für den Katechismus zu liefern. Es wäre aber mehr als überflüssig, jetzt schon des Weitern und Genauern davon zu reden. Vorderhand ist abzuwarten, ob der von dem Regulativ sanktionierte Fortschritt wenigstens in den zunächst liegenden Folgerungen überall, wo man bisher zurückgeblieben, freudig angenommen und in die Praxis eingeführt werden wird. Mittlerweile bleibt aber jedem unverwehrt, auch im Hinblick auf die weiteren Ziele in Hoffnung fröhlich zu sein. „Die Heilsgeschichte ist das Fundament der Heilslehre, darum muß die bibl. Geschichte der Mittelpunkt des elementarischen Religionsunterrichts sein" — diese Wahrheit ist nun mit Gesetzeskraft in das Schulleben eingeführt. Sie wird, wenn der Lehrerstand immer tiefer in ihren tiefen Sinn einzudringen und in Treue und heiligem Eifer ihr zu dienen bereit ist, mit unwiderstehlicher Kraft sich Bahn brechen und ausrichten, wozu sie gesandt ist.

Der zweite Hauptgrundsatz der Regulative, dessen wir uns von Herzen gefreut haben und hier hervorheben müssen, ist der, welcher entschieden auf thunlichste Vereinfachung, auf Konzentration und Gründlichkeit des Unterrichts dringt. Doch müssen wir von vornherein bemerken, daß unsere Freude nicht auf der Voraussetzung beruht, dieser Grundsatz sei in der Elementarschule mehr als an andern Stellen in Vergessenheit geraten, sondern darauf, daß er an sich richtig ist und von allen Bildungsanstalten beachtet werden muß.

Was zunächst die Bestimmungen über die Vereinfachung und Konzentration betrifft, so ist uns kaum denkbar, wie ein praktischer Schulmann denselben nicht vollen Beifall schenken sollte. An und für sich betrachtet, können sie nur seinen sehnlichsten Wünschen entgegengekommen sein. Was ist bei der Schul- wie bei aller menschlichen Arbeit erfreulicher, ermutigender, als zu sehen, daß man wirklich etwas zustande bringt, daß ein sicheres Resultat zu Tage kommt? Und was ist lähmender, qualvoller, als nach vieler Mühe und Anstrengung endlich zu gewahren, daß man zum guten Teil eine Danaiden-Arbeit gethan habe? Rechneten doch die Alten solche Arbeit zu den Höllenqualen. Welcher unter uns Schulleuten müßte nicht bekennen, daß er durch überhastiges Draufloslehren, durch übermäßige

---

zu 320 kurzen Antworten mehrere geschichtliche Beispiele angeführt. Der Fortschritt liegt auf der Hand. Während die meisten katechetischen Lehrbücher nur bibl. Sprüche als „Beweisstellen" heranziehen, ist hier zugleich und hauptsächlich ein reiches geschichtliches Maß als Erläuterungsmittel verwandt. Auch die Kirchenlieder (47, nach der Zahl der Lehrabschnitte) haben die gebührliche Stelle gefunden. — Wieweit dieses Buch für die katechetische Praxis zweckmäßig ist, haben wir nicht zu beurteilen.

Aufhäufung von Lernmaterial — sei es mit oder wider Willen — sich selbst solcher verdrießlichen Erfahrungen viele bereitet, manche Hoffnung auf eine fröhliche Ernte sich selbst vernichtet habe? Wenn man es recht bedenkt, so sollte man dankbar die Hand küssen, welche uns nötigt, strikte die Bahn einzuhalten, wo der bittern Täuschungen möglichst wenige und der erfüllten Hoffnungen möglichst viele zu erfahren sind.

Wie viel heiterer, ja lustiger muß auch für die Kinder das Schulleben sich gestalten, wenn sie von Woche zu Woche, von Stufe zu Stufe einen sichern Ertrag ihrer Arbeit gewahren. Wie viel familienhaft-gemütlicher kann der Verkehr zwischen Lehrern und Schülern sein, wenn durch Vereinfachung und wohlüberlegte Verteilung des Lernmaterials bei dem Bildungsbau Stein auf Stein mit Sicherheit sich zusammenfügt; wenn hinlänglich Raum bleibt, die nötigen Wiederholungen dann vorzunehmen, wenn sie noch nicht nötig sind, d. h. wenn das Gelernte noch fest sitzt. Aber in dem Maße, wie im socialen Leben der Luxus und damit ein unstetes, atemloses Jagen nach Erwerb immer mehr um sich gegriffen hat, ist auch, wie schon Herder klagt, eine „Luxurie“ des Wissens und der Bildung und damit eine gemütlose Hetzerei in die Schule eingezogen. Im Vergleich zu den höhern Bildungsanstalten aller Art ist zwar die Elementarschule von dem leidigen Bildungsluxus nicht am schlimmsten angefochten worden. Aber auch in ihr ist in dieser Hinsicht mehr gefehlt worden, als verziehen werden darf. Freilich nicht immer durch Schuld der Lehrer. Es hat Schulmänner gegeben, die mit aller Kraft des guten Gewissens, „durch Ehre und Schande, durch böse und gute Gerüchte“ hindurch, wider den Andrang der pädagogischen Luxurie sich gestemmt haben, ohne Schutz und Stütze von seiten des staatlichen und kirchlichen Schulregiments. Diese, welche sattsam erfahren haben, was es heißt, gegenüber den Wünschen unverständiger Eltern und den widersprechenden Anforderungen uneiniger Vorgesetzten, fest und gemessen bei dem Dringen auf das Notwendige auszuhalten, werden nun auch recht zu schätzen wissen, was für eine mächtige Hülfe und Schutzwehr die Regulative gegen solche Bedrängnisse gebracht haben.

Die Vereinfachung des Unterrichts im Sinne der Regel: es ist besser, ein weniges gut, als vieles schlecht zu lernen, — ist aber nicht bloß darum etwas Treffliches, weil das Schulleben dadurch heiterer, freudenreicher wird. Das Hauptziel des Lernens: daß dadurch Bildung erworben, daß das Gelernte zu einer Kraft werde, ist auch nur so zu erreichen. Auf jeder Stufe mit Wenigem anfangen, dies Wenige durch Wiederholung und Verarbeitung zu einem festen Besitz machen, — das erzeugt wirkliches Licht und Leben. Erst wenn ein Wissen Licht und Kraft geworden ist, ist es zum Fundament für weiteres Lernen tauglich.

Wenn durch die Regulative ein Lernen in diesem Sinne immer mehr in den preußischen Schulen Recht und Sitte wird, dann leidet die gerühmte Schulbildung keine Not. Was not leidet, ist die Flunkerei und das Prahlhansentum. Ihnen ist kategorisch die fernere Toleranz versagt; sie müssen sich emeritieren lassen.*) Es kann nicht stärker auf Gründlichkeit im Unterricht, auf allseitige Durcharbeitung des Stoffes zu wahrhafter Erleuchtung, auf wahre Freimachung der Seelenkräfte; kurz, auf das, was man „formale" Bildung nennt, gedrungen werden, als es vielfach in dem dritten Regulative geschieht. Die Ausdrücke dafür sind überall so unmißverständlich deutlich, so richtig und treffend, daß schwerlich bis jetzt in deutschen Landen ein obrigkeitliches Unterrichtsreglement zu finden sein dürfte, das in diesem Sinne den Regulativen an die Seite gestellt werden könnte. Die meisten didaktischen Wahrheiten, welche die Schulmänner aller Art seit Pestalozzis kräftigem Anstoß namentlich hinsichtlich der „formalen" Bildung zu Tage gefördert haben, sind — wenigstens dem grundsätzlichen Ausdruck und dem Wesen nach — als sicherer Ertrag, als wirkliche Errungenschaft in die Regulative aufgenommen worden. Sie sollen in Zukunft die Schularbeit regulieren helfen; was ihnen entgegensteht, soll weichen. Wer bisher auf eigene Faust und gut Glück nach diesen Wahrheiten gehandelt hat, soll nun an dem Gesetze einen festen Boden, sichern Rückhalt und — einen ernsten Mahner finden. Die Mahnung aber, in der erkannten Wahrheit auch zu wandeln, gehört in diesem Weltlauf für alle und jeden zur „täglichen Notdurft".

Es ist viel, sehr viel leichter, sich Ideale der „formalen" Bildung auszudenken und geistreich davon zu reden, als auch nur ihre ersten Gebote auf der untersten Stufe wirklich zu erfüllen. Nehmen wir beispielsweise ein Stück aus der ersten Stufe des Lesenlernens. Was für ein Maß von fester Beharrlichkeit und Geduld muß ein Lehrer aufwenden, wenn er die Kinder zu einem richtigen, menschenwürdigen Aussprechen der einzelnen Laute und Wörter bringen will. „Es kann" — sagt der Prof. Lange in einem Aufsatze der Schulchronik 1844 — „dem wackern Schulmanne nicht genügen, daß das Kind den vorgesprochenen Laut nur überhaupt verständlich wiedergiebt. Es muß ihn rein und lauter aussprechen, nicht heiser, nicht getrübt, nicht plump oder gellend. Nicht viele Kinder werden sogleich den rechten Wohllaut der Laute treffen. Viele haben in ihrer Stimme etwas fühlbar Rohes und Wildes; sie charakterisieren sich

*) Leider haben die Regulative an einer besondern Stelle, wovon weiter unten zu reden ist, diesen bösen Gästen eine ziemlich große Hinterthür aufgethan. Nötigenfalls können wir auch mit Beispielen beweisen, daß sie von den Unholden mit nicht geringem Erfolge benutzt wird.

durch träge, schleppende, durch dumpfe, unbestimmte, oder durch überscharfe, gellende, renommierende Laute. Hier beginnt nun für den Lehrer sogleich der Kampf, der nichts Geringeres ist, als ein christlich-religiöser, — wenn man nämlich bedenkt, daß die Ausbildung des kindlichen Organs in einer innern Verzogenheit oder Ungezogenheit ihren Grund hat. Häufig giebt sich der wüste Zustand einzelner niederer Stände durch eine ganz charakteristische Wildheit ihrer Sprachorgane zu erkennen; einen ganz besondern, mürrischen, zankenden Ton, auch einen trägen, schläfrig faulen, haben manche miteinander gemein. Häufig genug könnte ein scharfblickender Beobachter den Zustand des Familienkreises aus den Lauten seiner Kinder, aus Mißlauten oder Wohllauten erraten. — Will nun der Lehrer in der ersten Grundlage des Leseunterrichts nichts versäumen, so muß er sich die Organe seiner Schüler bilden. Will er diese gründlich bilden, so muß eine bildende Kraft von ihm ausgehen, die bis an ihre Herzen kommt." — Welcher Lehrer, der zehn und mehr Jahre lang die Kleinen das ABC gelehrt hat, wird sagen dürfen, daß er auch nur einmal annähernd alles das gethan habe, was hier von einem bildenden Unterricht, der für die weiteren Stufen des Sprachunterrichts eine sichere Grundlage abgeben kann, gefordert wird? Aber jeder, der wenigstens mit festem Entschluß diese Aufgabe aufgenommen und etwas daran gesetzt hat, sie möglichst zu lösen, wird bald und immer mehr inne geworden sein, wie die Treue im geringen, das „Sammeln großer Kraft in kleinem Punkte" so überaus köstliche, überraschend köstliche Frucht trage. Ein Schulmann, der mit allen erforderlichen Eigenschaften des Verstandes, Gemütes und Charakters ausgerüstet wäre, um von unten auf durch alle Gegenstände hindurch den Unterricht nach dem Grundsatze: „Ein Weniges und das Wenige gut," einzurichten und konsequent zu betreiben, würde nach unserer festen Überzeugung nicht nur hocherfreuliche, sondern im Vergleich zur gemeinen Praxis wirklich magisch zu nennende Erfolge erzielen.

Insofern das dritte Regulativ mit seinen auf Vereinfachung, Konzentration und Gründlichkeit dringenden Bestimmungen einem derartigen Unterricht immer mehr Bahn machen will, muß man den Lehrern zu einem solchen Mahner und dem Lande zu einem solchen Wohlthäter wohl herzlich Glück wünschen. „Eins aber sagen wir noch" — und wir werden nicht müde werden es zu sagen, solange es nötig ist —: Erst dann werden die Regulative auf dem Gebiete, wofür sie erlassen sind, und dem ganzen Lande den rechten, vollen Segen bringen, wenn auch an allen andern Orten, wo bildender Unterricht erteilt werden soll, in den höheren Schulen und im Konfirmandenunterricht, mit der Anwendung

und Durchführung ihrer didaktischen Grundsätze wahrhaft ernst gemacht, — wenn das Karthago der pädagogischen Luxurie, der Überfütterung mit konkreten und abstrakten Wissensmassen, des schweren Lernens zum leichten Vergessen in allen seinen traditionellen Bollwerken bis auf den Grund zerstört sein wird.

Der dritte fundamentale Grundsatz der Regulative, welcher auch in unsere Theorie des Schulwesens genau paßt,*) ist der: Daß die Lehrer nicht bloß im Hinblick auf ihre unmittelbaren Berufspflichten, sondern auch der gesamten socialen Stellung ihres Standes gemäß vorgebildet werden müssen. Ein wörtlicher Ausdruck für dieses Princip findet sich zwar im ersten Regulativ nicht; es kann aber kein Zweifel darüber sein, daß der Kreis der Seminar-Unterrichtsgegenstände auch nach einer bestimmten Abschätzung der socialen Stellung des Elementarlehrerstandes abgesteckt ist.

Wollten wir hier auf eine Erörterung dieses Grundsatzes eingehen, so müßte notwendig auch die dem Regulativ vom 1. Oktober zum Grunde liegende Abschätzung und noch manches andere zur Sprache kommen. Damit aber würden unsere „Bemerkungen" in die Untiefen einer Frage sich verirren, zu deren richtiger Beantwortung nach unserer Überzeugung vor allem die Einsicht gehört, daß eine Antwort, welche für den ganzen preußischen Staat gelten soll, gar nicht möglich ist.**)

Eine genauere Besprechung dieses Grundsatzes, wie des ersten Regulativs überhaupt, müssen wir also für eine andere Gelegenheit versparen.

Zum Schlusse liegt uns noch ob, die oben ausgesprochene Behauptung zu begründen, daß das dritte Regulativ an einer und zwar

*) Im Verfolg der „Beiträge zur Theorie des Schulwesens" wird der Satz zur Sprache kommen, als eine der zunächst liegenden Folgerungen aus den von uns betonten Eigenschaften der „Familienhaftigkeit" und „Volkstümlichkeit".

**) Das Regulativ vom 1. Okt. hat freilich eine solche Antwort zu geben versucht. Wir sind leider nicht in der Lage, uns in jeder Hinsicht darüber freuen zu können. Für viele Gegenden unseres Staates mag sie zutreffend sein. Über Schulverhältnisse, die uns nicht genau bekannt sind, gedenken wir nicht zu urteilen. Was aber insbesondere die innere Schuleinrichtung und äußere Schulordnung unserer engern Heimat und die dadurch bedingte sociale Stellung der Lehrer betrifft, so haben wir uns bisher noch nicht überzeugen können, daß die Abschätzung, auf welcher das erste Regulativ basiert, das Richtige getroffen habe. Solche kleinen Unrichtigkeiten können natürlich die Freunde und zufällig wohlbedienten Kunden der Staats-Schul-Vorsehung nicht kümmern. Es ist ja Naturrecht, daß jeder zunächst für sich selbst sorge und seinen Nächsten der Fürsorge des lieben Gottes überlasse.

gerade an der wichtigsten Stelle mit seinen trefflichen didaktischen Grundsätzen nicht völlig ernst gemacht habe. Diese Stelle ist der Religionsunterricht.

Wir gehen ohne Umschweife zur Sache, da wir gegen das Mißverständnis, als ob unsere Ausstellungen mit der Opposition derer Gemeinschaft habe, welche der christlichen Schule das Herz aus dem Leibe schneiden wollen, hinlänglich gesichert zu sein glauben, und behaupten:

Der von dem dritten Regulativ, resp. durch den Erlaß vom 19. Nov. v. J. festgestellte religiöse Lernstoff ist zu groß. Die Schüler sollen, wie mit Recht gefordert wird, einen reichen Schatz christlich-religiösen Wissens mit aus der Schule nehmen; selbstverständlich nicht, damit sie etwas zu vergessen, sondern daß sie etwas zu leben haben. Wir wünschen ihnen mehr geistliche Lebensmittel, als sie nach dem Regulativ bekommen können. Damit aber mehr gelernt wird, muß weniger gelehrt werden.

Um dem Leser möglichst bestimmt den pädagogischen Standpunkt zu bezeichnen, von dem aus dies Urteil gefällt ist, müssen wir uns noch eine Vorbemerkung erlauben.

Die Bedeutung, welche die Regulative und der derzeitige Ministerial-Erlaß in dieser Angelegenheit dem Gedächtnis überhaupt wie hinsichtlich des Religionsunterrichts zusprechen, erkennen wir durchaus an, und gehen in der Betonung dieser Geisteskraft so weit, daß, wenn wir unsere Ansicht nackt und ohne Begründung hinstellen wollten, manche Lehrer vor Verwunderung über so „altmodische Grundsätze" die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen würden. Das Gedächtnis ist für alle Lehrgegenstände nicht nur ein klein wenig, sondern mehr noch als das Auffassungs- und Denkvermögen in Anspruch zu nehmen, schon darum, weil die Intelligenz in den Jugendjahren sich vorzugsweise als Gedächtnis bethätigt. Gedächtnis hängt aber mit Denken eng zusammen, wie schon das Wort besagt. Die Sprachfertigkeit, die Sprachrichtigkeit, ebenso das Rechtschreiben beruht hauptsächlich auf dem Gedächtnisse. Selbst im Rechnen, namentlich im Kopfrechnen, schreibt sich die Sicherheit und Fertigkeit daher, daß die fundamentalen Operationen so oft wiederholt werden, bis sie gleichsam mechanisch sich vollziehen. In allem Lernen müssen die Anschauungen, ebenso die Begriffe, Urteile und Schlüsse planmäßig wiederholt, d. h. dem Gedächtnis eingeprägt, memoriert werden; so erst werden sie disponibles Eigentum. Das Einprägen ins Gedächtnis ist für die Intelligenz gerade das, was das Üben für die Kunst und das Gewöhnen in der Erziehung ist. Repetieren (Memorieren), Üben und Gewöhnen — diese drei wichtigen Stücke sind in der schulpädagogischen Theorie und

Praxis noch lange nicht überall zu ihrem vollen Rechte gekommen. Allerdings ist zwischen dem Wiederholen und Einprägen der Anschauungen und Gedanken an sich und dem Memorieren des sprachlichen Ausdrucks dafür noch ein großer Unterschied; allein, wer die Bedeutung des Gedächtnisses überhaupt erkennt, und wer weiß, was die Sprache ist, wird den Wert des sogen. Memorierens, d. i. des gedächtnismäßigen Lernens sprachlicher Darstellungen nicht unterschätzen. — Schreiber dieses durfte auch sagen, daß in den von ihm geleiteten Schulen schon vor dem Erscheinen der Regulative dem sichern Einprägen bestimmter Stücke aus Bibel, Katechismus und Gesangbuch so viel Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet worden ist, daß sein Thun bei manchen, die den Sinn nicht faßten, fast anrüchig wurde. — Endlich sei noch bemerkt: die im Folgenden dargelegte Ansicht beruht auf Erfahrungen, die wir als Lehrer an einer einklassigen Landschule und seit 10 Jahren als Leiter einer vierklassigen Stadtschule gemacht haben.

Betrachten wir nun die einzelnen Forderungen der Regulative.

Die Zahl von 30 Kirchenliedern ist zu hoch — 40 ist viel zu hoch. Nach der Weise freilich, wie dieses Lernen vielfach bisher betrieben wurde und wohl auch jetzt noch manchmal betrieben wird, könnten auch 50 „gelernt“ werden. So wie wir dieses Lernen verstehen, sollen die Schüler diese Lieder nicht herschnattern, sondern — wie auch das Regulativ fordert — deutlich, sinnig und in ihrem Maße schön vortragen; sie sollen sie nicht bloß an Examen- und Konfirmationstagen noch wissen, sondern unter Gottes gnädigem Segen durchs ganze Leben Stütze, Stab und Handleitung zur seligen Ewigkeit daran haben. Aber nicht bloß festzusammengehaltenes Eigentum sollen die Lieder werden, sondern zugleich als flüssiggewordener Nährstoff in das gegenwärtige und spätere religiöse Denken eingehen, in diesem gleichsam umlaufen.

Wie jenes feste Einprägen ernste Memorierarbeit und stetiges, niemals erlahmendes Repetieren erfordert, so diese Umwandlung in Bildungsstoff höherer Art ein zwar nicht umständliches, aber doch ernstgemeintes Erklären des Wortsinnes, ein stetig sich wiederholendes Aufmerksammachen auf diesen Sinn, ein fortgesetztes Antreiben zum Verkehr und Austausch zwischen dem, was aus dem Gesangbuch und dem, was aus Bibel und Katechismus gelernt ist. Das alles erfordert Zeit und zwar viele Zeit; und doch muß darüber hinaus auch noch Raum bleiben dafür, die Lieder fein und sinnig, ungestört von Fragen und Korrekturen, lesen, vortragen und singen, und tiefer als in das Gedächtnis und die äußere Reflexion, d. i. in das stille Sinnen des Herzens einsprechen und einsingen lassen zu können.

Wer unsern Elementarschulen insgesamt für dieses, sage: für dieses Ziel 30 ganze Kirchenlieder empfehlen zu können glaubt, der ist zunächst an die Bauernweisheit zu erinnern, „daß dicht gesäet wenig Frucht giebt;" höret er die nicht, und will er die 30 Lieder unbedingt fordern, so darf man ihn kühnlich für einen solchen halten, der andern unerträgliche Lasten auflegt, die er selbst nie zu tragen versucht hat.*)

Vor Erlaß der Regulative kamen in unserer Schule insgesamt etwa 45 Lieder vor, in jeder Woche des Schuljahres eins; es war das Wochenlied. Von diesen 45 Liedern sollten 12 ganz gelernt werden; von jedem der übrigen zwei bis drei Strophen. So kam ein Liedermaterial heraus, das dem von 20—22 ganzen Liedern ungefähr gleich steht. Diese Weise müssen wir jener, 20 oder gar 30 ganze Lieder memorieren zu lassen, entschieden vorziehen; sie führt noch weiter in den Liederschatz ein, schließt sich dem Gesang enger an, ebenso der bibl. Geschichte, entspricht mehr dem Bedürfnis des spätern Lebens und ist für die Kinder viel leichter. 30 ganze Lieder sind besonders darum schwer zu lernen, weil es eben größere Ganze sind, und der logische Gedankengang dem Kindergedächtnis noch keine Hülfe leisten kann.

Über die Gebete, welche nach dem Regulativ zu lernen sind, haben wir nichts zu bemerken.

Der Katechismus aber ist das Schulpensum, welches an vielen Orten durch herkömmliche Mißbräuche zu einem wahren Schulkreuz geworden ist. Eine Unterrichtsordnung, die hierin keine Besserung zu schaffen vermag, wird niemals im Schulstande aus voller Brust willkommen geheißen werden. Die Regulative haben daran nichts gebessert, wohl aber, wenn auch in guter Absicht, die Last noch vermehrt. Es verhält sich damit so:

Das Regulativ sagt S. 67:

„Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, soweit es die Vorbereitung für den Katechumenen-Unterricht erfordert, dem Gedächtnis eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein, und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können."

*) Wir haben es auch erleben müssen, daß Zeitungsschreiber und Kammerredner aus der wichtigsten und schwierigsten Frage des Schullebens ein einfaches arithmetisches Rechenexempel machen zu können glaubten. Die Zahlen der Liederverse, Sprüche zc. wurden summiert und dann durch die Zahl der Schuljahre, Monate zc. dividiert. Natürlich kann ein anständiger Schulmann sich nicht herbeilassen, auf derartiges Gerede zu antworten. Aber man muß doch fragen: Wodurch mag unser Land sich so schwer verschuldet haben, daß das Schulheiligtum solchen „Gelehrten" ins Maul fallen konnte?

Jenes, das bloße Memorieren des Katechismus war herkömmliche Ordnung und Praxis.

Das Erklären des Wortsinnes und das richtige und ausdrucksvolle Hersagen ist durch die Regulative mit Recht hinzugekommen, dadurch aber die Last mit Unrecht vermehrt worden.

Der Pfarrer hat nämlich zu bestimmen, wie weit der Katechismus gelernt werden soll. Da, wo der kleine Katechismus Lutheri gebraucht wird und etwa die fünf Hauptstücke gefordert werden, läßt sich die Aufgabe von einem fleißigen Lehrer lösen. Wie aber, wo der Heidelbergische oder ein anderer größerer Katechismus im Gebrauch ist und ganz gelernt werden soll? Oder wo gar, wie es im Bergischen zuweilen vorkommt, zwei und mehr verschiedene Katechismen in den Händen der Schüler sind? Die Last der großen Katechismen haben nun die Schulen jahrhundertelang — natürlich nicht mit großem Segen — getragen oder vielmehr eigentlich bloß dem Schein nach getragen, indem die Lehrer notgedrungen sich mit der oberflächlichsten, dürftigsten Lernerei ohne Verständnis begnügten, womit denn auch die Pfarrer, die in ihrem Katechumenen- und Konfirmandenunterricht ebenfalls kein richtiges, ausdrucksvolles Hersagen anstrebten, meistens zufrieden waren. Dieses sinnlose, aller gesunden Pädagogik ins Gesicht schlagende Verfahren hat sich durch den Schul- und und Konfirmandenunterricht zum Schaden und zur Schande der evangelischen Christenheit mehr oder weniger bis auf diese Zeit durchgezogen. Es war niemand da, der die Sache öffentlich beim rechten Namen nennen wollte. Die Regulative drücken sich an der oben angezogenen Stelle so aus, als ob hier weiter nichts nötig wäre, als den Lehrer zu verpflichten, den Katechismus mit pädagogischem Sinne und Verstande zu behandeln. Wenn die Pfarrer und Kirchenbehörden endlich einmal einsehen werden, daß die großen Katechismen nicht ganz memoriert und zugleich dem Wortsinne nach erklärt und bis zum richtigen, ausdrucksvollen Hersagen eingelernt werden können, so wird sich bald ein erträglicher Stand der Sache herstellen lassen. Wie es jetzt steht, fällt das Odium der unerträglichen Last auf die Regulative; ihre an sich richtige zusätzliche Forderung: Der Katechismus muß dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können, klingt den betreffenden Lehrern wie einst den Israeliten Pharaos zweiter Erlaß: „Gehet selbst hin und holet euch Stroh, wo ihr's findet; aber an eurer Arbeit soll euch nichts gemindert werden."

Es ist thatsächlich richtig, daß an sehr vielen Schulen die regulativischen Bestimmungen über den Katechismus die Lehrer und Schüler weit über Gebühr beschweren. Diejenigen, welche bloß die papiernen

Regulative, aber nicht die geheimen des wirklichen Schullebens kennen, können allerdings meinen, es sei alles in schönster Ordnung.

Die Zahl der zu lernenden Bibelsprüche ist in den „Grundzügen ꝛc." nicht normiert. (Eine uns vorliegende, von zwei Schulpflegern und ihren Lehrern ausgewählte Spruchsammlung enthält deren über 300.) Der Erlaß vom 19. November 1859 giebt 180 als das höchste Maß an. — Damit scheint dieses Pensum wenigstens genau bestimmt zu sein; aber es scheint auch bloß so.

Hier kommt in Frage: Welchen Umfang werden die einzelnen Sprüche haben?

Sind unter diesen 180 Sprüchen nur die sog. Beweisstellen für den Katechismus zu verstehen, so werden sich manche darunter finden, die nur ein einiger, kurzer Bibelvers sind; andere aber werden auch 3, 5 und noch mehr Verse umfassen.

Neben den Katechismussprüchen empfiehlt die rhein. „Anweisung ꝛc." mit vollem Recht auch das Memorieren der spruchartigen Stellen in den bibl. Geschichten. Auch diese sind nicht immer kurze Sentenzen.

Nimmt man den günstigsten Fall, d. h. begreift man unter jenen 180 Sprüchen die sog. Beweisstellen samt den spruchartigen Stellen aus der Geschichte, so wagen wir auch dann noch nicht diese Zahl für angemessen zu erklären. Wie wir im andern, ungünstigen Falle urteilen müssen, ist danach klar. Aber wenn die Zahl auch bedeutend ermäßigt würde, so ließe sich doch noch nicht mit Bestimmtheit sagen, ob sie wirklich zutreffend wäre. Eine bloße Zahl ist hier ein zu unsicherer Maßstab. Erst wenn das Spruchmaterial ausgewählt vorliegt, läßt sich mit einiger Zuverlässigkeit ein Urteil fällen. — Damit wollen wir übrigens der Aufstellung eines bestimmten, uniformen Lehrmaterials und Staatslehrplans nicht das Wort geredet haben. Die Detail-Schulfragen lassen sich doch wohl noch auf einem andern Wege im Segen erledigen.

Über die Perikopen sagt das Regulativ, daß „wenigstens die Sonntags-Evangelien allmählich dem Gedächtnis eingeprägt werden müssen." „Wenigstens," d. h. also, von den besseren Schulen wird vorausgesetzt, daß sie noch ein Übriges thun und auch eine Anzahl Episteln lernen lassen können.

Der Ministerial-Erlaß vom 19. November 1859 ändert in diesem Betracht nur für die Fälle etwas, wo die Schulinspektoren etwa auch das Einprägen der Episteln von allen Schulen gefordert haben möchten. Es wird nämlich bestimmt, „daß die Königl. Regierungen für die Fälle, wo eine zu große Anstrengung des Gedächtnisses dem Verständnis und der freien Ausbildung Eintrag thun sollte, die Lehrer dahin anweisen, daß in

der Elementarschule ein Verständnis der Sonntagsepisteln nach dem Wortinhalt, ohne deren gedächtnismäßige Einprägung, genügen muß." — Die gedächtnismäßige Einprägung der Evangelien, also von 52 großen Bibelabschnitten, bleibt nach wie vor das Minimum, was in dieser Beziehung von den Schulen gefordert wird.

Sollte der Ausdruck „gedächtnismäßige Einprägung" so verstanden werden müssen, daß diese 52 größeren Schriftabschnitte schlechthin mit den Kirchenliedern, Sprüchen und dem Katechismus zusammen in die Reihe der eigentlichen „Memorierstoffe" zu rechnen seien, so weiß der Leser bereits, wie unser Urteil darüber ausfallen würde. Da aber der Erlaß vom 19. November aufs allerentschiedenste verbietet, die bibl. Geschichten auswendig lernen zu lassen, so muß man wohl die günstigere Auslegung des Ausdrucks „gedächtnismäßige Einprägung" annehmen; wonach also die Sonntags-Evangelien genau in der Weise und in dem Maße der bibl. Geschichten überhaupt „einzuprägen" sein würden.

Es bliebe nun noch zu beleuchten, ob die Forderungen, welche das Regulativ an den bibl. Geschichtsunterricht stellt, vom Standpunkte der Praxis aus als zutreffend bezeichnet werden können.

Unter Pfarrern und Schulinspektoren, selbst unter solchen, welche früher ebenfalls das Maß des von dem Regulativ vorgeschriebenen religiösen Lernstoffes für ein Übermaß hielten, ist jetzt vielfach die Ansicht herrschend, daß der Erlaß vom 19. November allen Beschwerden wegen Überbürdung der Lehrer und Schüler, namentlich hinsichtlich des bibl. Geschichtsunterrichts, glücklich ein Ende gemacht habe. Wir können dieser Ansicht leider nicht zustimmen.

Allerdings hat der Wortlaut der Regulative ein Memorieren der biblischen Geschichten nicht ausdrücklich gefordert.*) Der Erlaß vom 19. November erklärt nun auch ausdrücklich, daß das Auswendiglernen der bibl. Geschichten von der Aufgabe der Schule ausgeschlossen sei.

Daneben aber heißt es:

„Sind diese Voraussetzungen" — nämlich auf seiten des Lehrers eine vollständige Durchdringung des bibl. Materials nach Form und Inhalt und eine geistige Verarbeitung desselben nach didaktisch richtigen und bewährten Grundsätzen — „vorhanden, so werden die Kinder, wie der Augenschein lehrt, ohne daß Anforderungen an sie gestellt würden, welche die von dem Lernen und geistigen Arbeiten überhaupt unzertrennliche Mühe und Anstrengung übersteigen, zu ihrer eigenen Genugthuung und

---

*) In dem Satze: „Die Sonntags-Evangelien müssen allmählich dem Gedächtnis eingeprägt werden," war übrigens der Ausdruck sehr mißverständlich.

Freude sehr bald befähigt, die Historien im engen Anschluß an die volkstümliche Sprache der Lutherschen Bibelübersetzung selbständig wieder zu erzählen." —

Und weiter: „Es geschieht dies" — nämlich das Aufgeben der bibl. Geschichten zum Auswendiglernen — „von Lehrern, welche selbst die bibl. Geschichten nicht erzählen können und bei ihrer Ausbildung keine Anleitung empfangen haben, die religiöse Entwicklung der Kinder durch geschickte und richtige Behandlung des historischen Stoffes herbeizuführen, von Lehrern, welche nicht hinreichend bewandert in der heil. Schrift und noch in einer Methode des abstrakten Sokratisierens befangen sind."

Der Sinn dieses „Erlasses" ist also hinsichtlich des bibl. Geschichtsunterrichts kurz dieser:

Die Kinder sollen die bibl. Geschichten dem Wortinhalte nach sich angeeignet haben und befähigt werden, sie im engen Anschluß an das Bibelwort selbständig wieder zu erzählen.

Dieses Ziel soll ohne mechanisches Memorieren erreicht werden.

Diejenigen Lehrer, welche diese Aufgabe ohne das Auswendiglernenlassen nicht lösen können, werden für diesen wichtigsten Teil ihrer Schularbeit für unfähig erklärt, und der sorgsamen und fördernden Kontrolle der Geistlichen empfohlen.

Sind nach diesen Erläuterungen und — Anschuldigungen die Beschwerden der Lehrer wirklich als erledigt zu betrachten? Ist nicht der Kern, der eigentliche Sinn dieser Beschwerden fast ganz ignoriert geblieben? Die Klagen, welche gegen eine Überladung der Kinder mit religiösem Memorierstoff erhoben worden sind, waren freilich — wie der „Erlaß" anführt — hauptsächlich gegen die Bestimmungen der Regulative in betreff des bibl. Geschichtsunterrichts gerichtet; aber der Sinn dieser Klagen war keineswegs der, daß die Regulative nur eine mechanische Behandlung, gar ein mechanisches Auswendiglernen forderten, sondern:

daß die betreffenden Forderungen so verkehrt gestellt und das Lehrziel, die Kinder sollten sämtliche bibl. Geschichten im engen Anschluß an das Bibelwort selbständig wiedererzählen können, so übermäßig hoch sei, daß einerseits ein förmliches Memorieren provociert, andrerseits mehr Zeit zur Repetition erfordert werde, als dafür disponibel sei, und endlich, daß durch ein so forciertes Drängen auf diesen einen Zweck höhere Zwecke beeinträchtigt würden.*)

*) Es sind hier freilich nicht bloß die Beschwerden gemeint, welche die Schreier in den politischen Zeitungen oder die principielle Landtagsopposition an die große Glocke gehängt haben, oder die, welche durch einzelne Schulbehörden in das Unterrichtsministerium gelangt sein mögen. Wir denken vielmehr an die weniger lauten

Wir verstehen das Ziel des bibl. Geschichtsunterrichts genau so, wie die Rheinische „Anweisung 2c." sagt: „Die Aufgabe des Lehrers ist, die Kinder mit sämtlichen Geschichten allmählich ganz vertraut und dieselben ihnen lieb und wert zu machen. Daran, daß dieses erreicht wird, an der Freude der Kinder an der Sache hat der Lehrer, als an dem sichersten Merkmal zu erkennen, ob seine Behandlung der Sache eine angemessene gewesen ist." — Das ist eine rechte, eine wahrhaft geistliche Bestimmung über diese geistliche Schularbeit. Damit ist aller Hetzerei und Quälerei der Lehrer und Schüler soweit vorgebeugt, als es möglich ist. Dieses Hauptmerkmal einer angemessenen Behandlung der Geschichte läßt sich freilich vom Revisor nicht mit dem Historienbuche in der Hand erforschen. Dazu gehören geistlichere Augen und Mittel. Auch das Vertrautsein mit dem Gegenstande, wie es hier gemeint ist, kann nicht auf die bequeme Weise kontrolliert werden, daß man die Schüler ihr Geschichtspensum „aufsagen" läßt. Dafür müssen andere Wege ersonnen werden.

Das Wiedererzählen der bibl. Geschichten ist eine ganz aparte Kunst, die besondere Übungen voraussetzt. Wenn den Kindern, auch den kleinern, eine einfache Geschichte faßlich vorgetragen wird, so sind die sprachfertigern und mit gutem Gedächtnis begabten, sofort imstande, sie ziemlich richtig und mit denselben Worten wiederzuerzählen. So ist die Natur des Kindergedächtnisses: es behält für den Augenblick leicht, Sache und Wort, und da dem Kinde nicht viele Worte zu Gebote stehen, so kommt des auch nicht in Versuchung, die gehörten Ausdrücke mit andern zu vertauschen. Aber so leicht und schnell, wie das Kind einen Eindruck, oder etwas ihm überhaupt Faßbares faßt, so schnell vergißt es auch wieder, — (daher der fröhliche Kindersinn) — darum ist auch für das, was behalten, fest behalten werden soll, ein planmäßiges, stetiges Repetieren erforderlich, eine Übung, die da, wo es ein Festhalten auch des sprachlichen Ausdruckes gilt, ein förmliches Auswendiglernen werden oder ihm doch sehr nahe kommen muß. So wird jede einzelne Geschichte, die nach Inhalt und

Klagen, welche in den Schulblättern, in den Konferenzen treugesinnter Lehrer vorgekommen sind, und an die stillen Seufzer in manchen Schulstuben. Sind dem Herrn Minister nur jene lauten, aber nicht diese leisen Stimmen zu Ohren gekommen, so ist das traurig genug. Die, welche lieber mit Seufzen ihre Arbeit thun, als durch Klagen das Geschrei der principiellen Opposition vermehren wollten, sind dafür nicht verantwortlich zu machen. Solange es in Preußen Recht und Sitte bleibt, von der Centralstelle des Staates aus in das innerste Schulleben hinein zu regieren und dabei nicht einmal diejenigen zu einer gutachtlichen Äußerung zuzulassen, welche in erster Linie dabei beteiligt sind, — solange werden wir wohl der traurigen Erfahrungen noch mehr erleben müssen. Die Verantwortung fällt lediglich denen auf den Kopf, welche solches „Recht" und solche „Sitte" tragen und stützen helfen.

Ausdruck fest angeeignet sein soll, hauptsächlich zu einer Probe für die Treue des Lehrers und der Schüler im **Wiederholen**. Wenn 40 oder 50 bibl. oder andere Geschichten zum selbständigen Wiedererzählen eingeprägt werden sollen, so setzt dies eine solche Ausdauer und Zähigkeit in den Repetitionen voraus, die nur derjenige geringschätzen kann, der niemals mit dieser Aufgabe betraut gewesen ist. Ein ganzes Buch aber, ein Historienbuch mit 170 Geschichten (Zahn) in diesem Sinn und Grade zum Eigentum der Lernenden machen wollen, ist unseres Erachtens ein Unternehmen, das selbst bei Seminaristen und Studenten der Theologie nicht immer gelingen wird; bei Schulkindern bis zu 14 Jahren schwindet einem solchen Unterfangen fast aller Sinn, selbst dann, wenn es sich um einen Stoff handelte, der so grob wäre wie das Einmaleins. Wie aber erst bei einem Lehrgegenstande, der den Mittelpunkt der christlichen Unterweisung bildet, der nur dann seine eigentliche Bestimmung erreicht, wenn er auch in das Herz des Schülers, durch das Herz in das Innerste des Gemütes, ins Gewissen zu dringen vermag. Man möchte fast sagen: wenn es da glückte, so wäre es ein Unglück.

Die Kunst des Wiedererzählens, oder allgemeiner gesagt: die Fähigkeit, etwas Gelesenes, Erfahrenes im Zusammenhange selbständig mitteilen zu können, ist nicht etwas Apartes in dem Sinne, daß sie an einem einzigen Gegenstande und zwar direkt, auf dem geradesten Wege erworben werden könnte; sie ist vielmehr gleichsam die Blüte und Krone der „formalen“ Bildung, die verschiedene Bildungsprozesse zur Unterlage hat und angemessene Übungen an allen vorkommenden Unterrichtsstoffen voraussetzt. Wie es verkehrt und einseitig war, die sprachliche Bildung bloß am Lesebuche oder gar durch grammatische Exercitien zu erzielen, ebenso und doppelt verkehrt ist es, gerade die biblische Geschichte für diesen Zweck in forcierten Dienst nehmen zu wollen. Wie weit die regulativische Forderung im bibl. Geschichtsunterricht über die Kräfte der Schüler hinausgeht, kann man sich deutlich machen, wenn man, — wie es recht und billig ist — dieselbe Forderung auch hinsichtlich des Lesebuches stellt. Welchem praktischen Schulmanne wird aber nicht schon bei der bloßen Vorstellung solcher Lernmassen schwindelig werden?

Die Kinder haben ein Lesebuch und ein Historienbuch in Händen, um lesend zu lernen, was darin steht, um das Gelesene zu wissen und zu verstehen. Zum Erweise, daß dieses erste Ziel erreicht ist, müssen sie auf examinierende Fragen Rede und Antwort geben können. Auch das muß als Ziel, aber als das höhere und höchste im Sinne der „formalen“ Bildung, ja im Auge behalten werden, daß sie dahin gelangen, nicht bloß in kurzen Antworten, sondern auch über größere Stücke des Gelernten im

Zusammenhange in verständlicher Rede sich aussprechen zu können. Dieses höhere Können begreift in sich eine größere Beherrschung des Stoffes, größere Sprachgewandtheit, eine gewisse Gewalt über die Gedanken und Sinne, damit sie nicht abgeleitet und verwirrt werden und endlich auch noch einen gewissen Grad von Freimütigkeit. Jedes dieser vier Stücke und ihr glückliches Zusammentreffen hängt aber nicht lediglich am Fleiße des Lehrers und Schülers; es setzt auch eine entschiedene Begabung voraus. Es geht auf dem Schul- wie auf dem Naturacker: etlicher trägt 100fältig, etlicher 60fältig und etlicher 30fältig. Bei den Schülern, welche auf einen reichen Bildungsertrag angelegt sind, ist es recht, daß der Lehrer ihn anstrebe. Ihn bei allen anstreben zu wollen, wäre Thorheit; ihn von allen fordern oder bei den schwächeren durch unnatürliche, forcierende Mittel — wozu auch das dumpfe, mechanische Auswendiglernen gehört — erzwingen zu wollen, wäre Versündigung. Nach unserer Erfahrung kann man mittelmäßig begabte Kinder so weit mit dem Inhalte des Historienbuches, wie des Lesebuches vertraut machen, daß sie auf angemessene Fragen*) die richtige Antwort zu geben imstande sind; ein Teil der Schulkinder wird — sei es wegen mangelnder Begabung oder unregelmäßigen Schulbesuchs u. s. w. — auch diese Stufe nicht einmal erreichen. Einige, aber verhältnismäßig wenige, werden es auch dahin bringen, manches von dem Gelernten im Zusammenhange selbständig mündlich oder schriftlich wiedergeben zu können. Wir sagen mit Bedacht „Manches", — es war uns schon bedenklich zu sagen: „Vieles". Auch haben wir mit Absicht dem „mündlich" das „schriftlich" hinzugefügt, — eine geläufige Zunge ist eine schöne Sache, aber es ist so schön wie nötig, daß sie auch von der strengen Zucht, wie sie zur Anfertigung einer wohlgesetzten schriftlichen Arbeit erforderlich ist, in die Schule genommen werde.

Die oben angezogene Behauptung des Ministerial-Erlasses vom 19. November „bei der rechten Befähigung des Lehrers seien die Schüler sehr bald imstande, die bibl. Geschichten im engen Anschluß an das Bibelwort selbständig wieder zu erzählen", — können wir also nach unserer Ansicht und Erfahrung nicht bestätigen; vielmehr müssen wir es entschieden bestreiten, daß es wohlgethan sei, dem bibl. Geschichtsunterricht im allgemeinen diese Aufgabe zu stellen.

Wenn ein Lehrer freilich weder rechts noch links sieht, sondern allein dieses Ziel konsequent im Auge behält; wenn er nach den tiefsten Ab-

*) Wozu ohne Zweifel solche, wie sie z. B. bei einer Generalkirchen- und Schulvisitation einmal gestellt wurden: „Welches sind die drei wichtigsten Kapitel in der Bibel? Wie hat man sich die Einwirkung des hl. Geistes auf die Propheten zu denken?" — nicht zu rechnen sind.

sichten der heil. Geschichte nicht fragt, auch nicht nach den Zwecken des anderen und des gesamten Schulunterrichts; wenn er durch unabläſſiges Erzählen und Repetieren unerbittlich auf das Einprägen der Geschichten nach Inhalt und Ausdruck losarbeitet: dann läßt sich allerdings in dieser Richtung viel erreichen, was mit den gewöhnlichen und natürlichen Mitteln unerreichbar ist. Diejenigen Lehrer, welche seit dem Erlaß der Regulative diesen Weg eingeschlagen, vielleicht noch überdies das mechanische Auswendiglernen mit benutzt haben, sind ohne Zweifel meist wider besseres Wissen und Gewissen dahin gedrängt worden, sei es in dem guten Glauben, die Regulative verlangten neben dem Resultat auch diese bestimmte Weise, sei es durch die Forderungen der Revisoren. In der Regel wird das letztere der Fall gewesen sein.

Hiermit sind unsere Ausstellungen an dem, was das dritte Regulativ hinsichtlich des gesamten Religionsunterrichts festsetzt, einstweilen zu Ende. Sie stehen, soweit wir zu sehen vermögen, sämtlich auf dem Grunde didaktischer und erziehlicher Principien, welche von den Regulativen selbst anerkannt sind, und haben, wie eingangs bemerkt, solche Schulverhältnisse zur Voraussetzung, die im allgemeinen als günstig gelten können. Wie von ungünstigen Schulverhältnissen aus das Urteil ausfallen würde, ist danach leicht zu bemessen.

Es bleibt uns nun noch übrig zwei besondere Umstände zu erwähnen, die leider vielfach übersehen werden, obwohl sie für die Beurteilung der Regulative schwer ins Gewicht fallen.

Erstlich. Eine Unterrichtsordnung für die Volksschule muß in ihrer ganzen Fassung von der für höhere Schulen strenge geschieden sein. Dieser Unterschied scheint selbst denen, welche es in erster Linie wissen sollten, nicht ganz klar zu sein. Ein Reglement für die höheren Schulen stellt für jede Klasse wie für den ganzen Schulkursus ein bestimmtes Lernziel fest; auf die Begabung der Schüler, auf ihren Fleiß oder Unfleiß, auf regelmäßigen oder unregelmäßigen Schulbesuch u. s. w. wird dabei nicht Rücksicht genommen. Der Schüler, welcher den Dauerlauf nicht mitmachen kann, bleibt irgendwo in den untern Klassen zurück, er erreicht eben das Ziel nicht; — die Schule aber wird deswegen nicht zur Verantwortung gezogen. Gesetzt nun, ein Gymnasium oder eine Realschule sei verpflichtet, alle die zurückbleibenden „Krüppel, Lahme und Blinde" bis zu einem gewissen Termin — etwa bis zum 16. oder 17. Jahre — mitzuschleppen und dann mit den Vorgeschrittenen zusammen unter ein Prüfungsmaß zu stellen: was für eine Scene würde da herauskommen? In dieser Lage ist die Volksschule. Kinder der verschiedensten Art, verschieden an Fähigkeit, Lerneifer, Schulbesuch u. s. w., sind in ihr mehr oder weniger,

namentlich im Religionsunterricht, auf einem Haufen besammen, bis sie am Schlusse des 14. Jahres unter das Maß der Entlassungsprüfung treten. Da ist also offenbar die abgerundete Bestimmung eines Lehrzieles nach Art der höheren Schulen etwas sehr Mißliches. Nichtsdestoweniger sagt das Regulativ z. B. S. 68 ganz unbefangen: „Der Katechismus muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können.“

Zweitens. Angenommen, aber nicht zugegeben, — es ließe sich eine Unterrichtsordnung für die sämtlichen Volksschulen des preußischen Staates ausarbeiten, worin z. B. der religiöse Memorierstoff nach Quantität und Qualität so bestimmt wäre, daß vom Standpunkte der Schule alles für gut und trefflich erklärt werden müßte: so würde auch dann noch eine Überladung der Kinder möglich sein. Neben dem Religionsunterrichte der Schule tritt vom 10. oder 11. Jahre an auch der des Pfarrers auf, anfänglich etwa mit einer, später mit zwei und mehr Stunden wöchentlich. Wenn nun der Geistliche, — wie dies an manchen Orten die hergebrachte Unordnung ist — an das in der Schule Gelernte nicht genau anknüpft, es nicht verwertet, sondern ganz neuen, ungemessenen Lernstoff aus Bibel, Gesangbuch, Katechismus — vielleicht gar aus einem in die Feder diktierten Leitfaden — den Kindern aufbürdet; — muß dann nicht das an und für sich angemessene Schul-Lernmaterial dadurch wieder ein unangemessenes, übermäßiges werden? — Wie man so viel Brennmaterial auf ein Feuer häufen kann, daß es erstickt wird, so kann es auch mit der Lernkraft und mit dem Lerneifer geschehen. Jedes über das rechte Maß hinausgehende Mehr wird in Wahrheit ein Weniger. Eine Unterrichtsordnung für die Elementarschulen kann erst dann wirklich zutreffend gemacht werden, wenn auch der Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht durch ein Regulativ genau geregelt ist.

Die vorstehenden Bemerkungen sind uns in mehrfacher Hinsicht sehr schwer geworden. Die Angelegenheit der Regulative ist bereits so verwirrt, daß man bei denen, welche einmal diesen oder jenen Faden des Knäuels krampfhaft gefaßt haben, schwerlich auf ein einigermaßen geneigtes Gehör rechnen darf. Zum andern mußten wir befürchten, daß unsere Ausstellungen wiederum da Beifall und Benutzung finden würden, wo die Grundsätze, worauf sie sich stützen, ignoriert oder gar bekämpft werden. Diese und noch andere möglichen Folgen haben wir uns vorstellen müssen. Aber längeres Schweigen würde uns zur Sünde geworden sein. Wohl wäre noch ein Mehreres zu sagen gewesen, namentlich auch in betreff der harten Worte,

welche der Erlaß vom 19. November wider viele bewährte und treue Lehrer in den Schulen und Seminaren ausgesprochen hat. Wir haben uns auf das beschränkt, was uns zunächst das Nötigste schien.

Um aber unser Urteil möglichst zu korrigieren, haben wir die letzte, den gesamten Religionsunterricht betreffende Bemerkung verschiedenen anerkannt christlich gesinnten Schulmännern am Ober- und Niederrhein, in den Regbzk. Arnsberg und Minden und in den östlichen preuß. Provinzen zur Begutachtung eingesandt, und zwar gerade an solche, deren Ansicht über das Detail des Religionsunterrichts uns ganz unbekannt war. Die eingegangenen Antworten konnten uns nur bestärken, bei der Anschauung, wie sie niedergeschrieben war und nun den Lesern vorliegt, zu beharren. Diejenigen Gutachten, welche uns zur freien Verfügung gestellt wurden, haben wir, je nachdem es nötig oder rätlich erschien, im Evang. Schulblatte mitgeteilt. — Gott befohlen!

VII.

Ein Wort über Sonntagsschulen.

Rede, gehalten in der Versammlung der Sonntagsschulfreunde zu Barmen.*)

Es ist mir aufgegeben, von der Bedeutung der Sonntagsschule für die Gemeinde zu reden — und dabei zugleich auch einen Blick zu werfen auf die rechten Sonntagsschulen und das rechte Schulhalten. Es sind solche Sonntagsschulen gemeint, wie wir sie jetzt kennen und haben, — nicht sogenannte Kindergottesdienste in der Kirche, oder sogenannte Fortbildungsschulen für weltliche Zwecke, sondern Sonntagsschulen zur religiösen Pflege der Kinder, die gewöhnlich von Laien, namentlich von jüngeren Leuten bedient werden.

Die Bedeutung der Sonntagsschulen hängt ab von ihrem Zwecke und wie sie denselben erfüllen.

Der Zweck wird bestimmt durch das vorhandene Bedürfnis. Darüber sage ich von vornherein mit allem Nachdruck, den die Wahrheit fordert:

*) Auf Veranlassung des Vorstandes des rhein. Sonntagsschulverbandes ist die nachfolgende Ansprache bereits in der Zeitschrift für Sonntagsschulen (von Past. Brochnow in Berlin) veröffentlicht worden. Auch hat der genannte Vorstand einen Separatabdruck herstellen lassen, den er besonders in Rheinland und Westfalen verbreitete. Ich habe es für zweckmäßig gehalten, die Ansprache auch im Ev. Schulblatt mitzuteilen. Es liegt mir etwas daran, meine Stellung zu den Sonntagsschulen ein für allemal klar darzulegen. — Über die Sonntagsschulen sind mancherlei verkehrte Gedanken im Umlauf — intra et extra muros. Dort, unter den Freunden, wird vielfach darin gefehlt, daß man Verkehrtheiten in der Einrichtung und Arbeit der Sonntagsschulen, welche dieselben aus England mit herübergebracht haben, stillschweigend duldet oder gar für Tugenden hält, und obendrein im Übereifer manchmal so redet, als ob hier ein specifisches Mittel zur Christianisierung der Jugend erfunden sei, wogegen das, was Schul- und Konfirmandenunterricht in dieser Beziehung leisten, kaum in Betracht kommen könne. Hier, unter den Fernstehenden, ist man häufig den Sonntagsschulen geradezu abgeneigt, indem man den Blick zu sehr auf die jeweiligen Mängel und Gebrechen richtet, und darüber den Kern der Sache und das konstante Bedürfnis übersieht. Wie der Leser finden wird, bestrebt sich meine Ansprache, mit aller Sorgfalt gerade Linie zu halten. Sie geht darauf aus, zuvörderst den Begriff der Sache von verkehrten Anhängseln zu reinigen, und sodann, soweit es in der gebotenen Kürze geschehen konnte, einige pädagogische Winke über Ein-

Die Sonntagsschulen sind nicht bloß nützlich in diesem oder jenem Betracht, sondern sie sind **nötig** — aber nicht etwa bloß nötig, um gewisser zeitlicher oder örtlicher Mißstände willen, sondern um eines **natürlich gegebenen, ständigen, allgemeinen** Bedürfnisses willen.

Welches ist dieses Bedürfnis? Darauf kann uns der Name der Sonntagsschulen führen, der ihren Zweck, ihren eigentlichen und Hauptzweck, deutlich und bestimmt angiebt. Sie heißen Sonntagsschulen — nicht Werktagsschulen, auch nicht Fortbildungsschulen.

Das will etwas sagen. Es will sagen: Die Sonntagsschule möchte den Kindern ein Stück **„Sonntag“** schenken.

Aus dem verlorenen Paradiese sind der Menschheit doch zwei kostbare Erbgüter verblieben: der Sabbath und der Ehestand, die Familie. Wo diese Veranstaltungen angenommen und geachtet werden als das, was sie sind, als Institutionen göttlicher Stiftung, da erweisen sie sich auch ihrer Kraft nach als das, was sie sind — als Segensquellen zur geistigen und leiblichen Gesundheit der Nationen, und lassen überdies noch etwas von der Seligkeit schmecken, womit das Leben im Paradiese, im Stande der Unschuld und der ungetrübten Gottesgemeinschaft, begnadigt war. — Hier, beim Sonntagsschulfest ist es der Sonntag, wovon wir zu reden haben. Indem es nun für die christliche Gemeinde gilt, an dieser Segensquelle sich zu stärken und zu erquicken auf dem mühseligen Wege der irdischen Pilgerfahrt, müssen die Erwachsenen, die Mündigen in ihr aber auch erkennen, daß es ihre Pflicht sei, die Kinder, die Unmündigen, ebenfalls an diesem Segen teilnehmen zu lassen, d. i. ihnen eine Stunde echter Sonntagsruhe zu verschaffen — in der Art, wie sie für die Jugend paßt.

---

richtung und Arbeit beizufügen. Diese Winke, zumal die über die Arbeit, bedürfen freilich einer weiteren Ausführung, wenn sie recht nutzbar werden sollen. Gewiß ist auch, daß Wirksamkeit und Kredit der Sonntagsschulen vornehmlich davon abhängen, wie weit in Einrichtung und Arbeit gesunde pädagogische Grundsätze zur Geltung kommen können.

Schließlich habe ich noch darauf aufmerksam zu machen, daß die Versammlung, in welcher die vorliegende Ansprache gehalten wurde, zum größten Teil aus schlichten Laien bestand — aus Vätern, Müttern und jungen Leuten, die dem Handwerker- und Fabrikarbeiterstande angehörten. Die in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen übliche Redeweise mit ihrer technischen Terminologie hatte deshalb hier kein Recht; und da es keine Diskutier-, sondern eine Festversammlung sein sollte, so waren auch noch andere Rücksichten geboten. — Ich erwähne diesen Umstand auch deshalb, um den Lesern bei diesem Anlaß den kleinen Artikel in Nr. 4 d. Ev. Schulbl.: „Die Öffentlichkeit im Dienste der Schule“, in Erinnerung zu bringen — samt dem, was in meinen Schriften zur Schulverfassung über diesen Punkt zu lesen ist. Soll das Schul- und Erziehungswesen wirklich Volkssache, d. i. Volksanliegen werden, so ist auch dies nötig, daß die Schulmänner über Schul- und Erziehungsfragen, die technischen nicht ausgenommen, volkstümlich reden lernen.

Worin besteht nun die rechte Sonntagsfeier ihrem Kern nach, wie wir sie den Kindern schuldig sind? Was schließt sie in sich? Ich nenne ein Vierfaches:

a) Gemütsstille — nicht bloß Ruhe von der Arbeit und dem Werktagsgetreibe;

b) Besinnung — über das Woher und Wohin des Menschenlebens und über den eigenen Lebensgang im Lichte dieses Zieles;

c) Hören und Betrachten — die Geschichte der großen Heilsthaten Gottes, aber auch bestimmte Lehrwahrheiten daraus sich fest merken, zum Licht und Trost im Leben und im Sterben;

d) Erbauung — mit Gesang und Gebet, um Sinn und Willen in dem gläubigen Ergreifen der erkannten Wahrheit zu befestigen.

Das sind die vier Elemente der sabbathlichen Feierstunde, welche die Sonntagsschulen ihren Kindern bereiten wollen. So ist's recht: so stimmt es mit dem jugendlichen Bedürfnis. Keins dieser Stücke darf fehlen; keins darf zurückgestellt werden; keins aber auch über sein Maß hinaus betont werden.

Man sieht hieraus aber auch leicht ein, daß im Gebiet der christlichen Jugendpflege ein Bedürfnis vorliegt, welches die Kirche mit ihren gottesdienstlichen Mitteln nicht ausreichend befriedigen kann. Verlangen, daß die Predigt des Pfarrers für die Erwachsenen und zu gleicher Zeit für die Kinder verständlich und erbaulich sei, heißt nichts anderes als verlangen, daß der Weinstock auch Feigen trage, oder daß die Posaune auch als Flöte dienen könne. Wohl mögen die Kinder in dem Maße, wie sie heranwachsen, auch am öffentlichen Gottesdienste teilnehmen; auch das hat sein Recht und seinen Segen, aber die volle, die ganz angemessene Sonntagsfeier, wie man sie der Jugend wünschen muß, findet sie auf diesem Wege allein noch nicht. Kurz: die Sonntagsschule soll die Kirche nicht ersetzen wollen, aber die Kirche kann auch die Sonntagsschule nicht ersetzen. — Auch die sog. Kindergottesdienste, die gewöhnlich (und mit Recht) einen vorwiegend liturgischen Charakter an sich tragen, bieten nicht das, was die Sonntagsschule im Sinne hat. Was sie bezwecken, ist etwas Gutes, aber eben etwas anderes. Sie dürfen auch nicht jeden Sonntag stattfinden, wenn sie sich nicht selber im Wege stehen wollen. Wie ihr ganzer Zuschnitt und ihr Name zeigt, sollen sie ein Ersatz des öffentlichen Gottesdienstes sein; aber eben darum können sie kein Ersatz der Sonntagsschulen sein.

Nicht minder würde es unbillig sein, zu verlangen, daß die öffentliche Schule den Dienst der Sonntagsschule mit übernehmen solle. Der Lehrer, zumal der in der schülerreichen Volksschule, hat sein volles Arbeitsmaß an den Werktagen. Seine ermüdete Lunge und seine angegriffenen Nerven haben ebensogut Anspruch auf einen Ruhetag, als die müden Glieder des Handarbeiters auf dem Acker und in der Werkstatt.

Nicht also die Kirche, auch nicht die öffentliche Schule, sondern die Familie ist es, welche zunächst die Pflicht hat, für eine rechte Sonntagsfeier ihrer Glieder zu sorgen.

Wie steht es aber dort um den rechten Sinn, um den guten Willen zur Erfüllung dieser Pflicht? Ich brauche nicht näher auszuführen, wie sehr es in vielen, vielleicht in den meisten Familien daran fehlt. Allein auch da, wo der rechte Sinn und der gute Wille vorhanden sind, bleibt es doch fraglich, ob für die Sonntagsfeier, wie man sie den Kindern wünschen muß, angemessen gesorgt ist. Denn zu dem guten Willen gehört auch noch ein gewisses Geschick; und die gewöhnliche Hausandacht, wie unersetzlich sie auch ist, reicht doch nicht ganz aus, einmal, weil sie nicht lediglich die Kinder im Auge hat, und sodann, weil am Sonntag etwas mehr gewünscht werden muß, als die tägliche Andacht bietet. Wir sehen also, daß in dem Teile der religiösen Jugendpflege, welcher der Familie obliegt, in der That eine merkbare Lücke — und da, wo in den Familien auch die Hausandacht fehlt, eine große leere Stelle ist. In diese leere Stelle will die Sonntagsschule mit ihrem Hülfsdienst eintreten und will sie nach besten Kräften auszufüllen suchen. Sie will somit — nochmals gesagt — ihrer Grundbedeutung nach nicht ein Ersatz der Kirche, auch nicht ein Ersatz des Religionsunterrichtes der öffentlichen Schule sein — schon darum nicht, weil sie das nicht kann; was sie will, ist einfach dies: im Dienst der Familie, der Kirche wie der Schule zu gut, den Unmündigen eine angemessene Sonntagsfeier verschaffen helfen. Wir haben uns aber auch überzeugt, daß sie mit diesem ihrem Dienst einem Bedürfnis gegenübersteht, das nicht etwa bloß in heutiger Zeit aufgetaucht ist oder da und dort sich fühlbar macht, sondern das je und je vorhanden gewesen ist und nach dem bisherigen Weltlauf stets vorhanden sein wird. Es mag sein, daß man zuerst durch auffällige Mißstände in der Kirche, oder in der Schule oder im Familienleben auf dieses Bündnis recht aufmerksam geworden ist, — so namentlich in England, wo bis jüngsthin für die schulmäßige Unterweisung der Jugend der unteren Stände nur höchst dürftig gesorgt war; allein sieht man der Sache auf den Grund, so muß man erkennen, daß die Sonntagsschule einen Dienst thut, der von jeher und in den besten Verhältnissen von der Familie wie von der Kirche und Schule hätte willkommen geheißen werden müssen.

Um die Bedeutung der Sonntagsschule recht zu würdigen, muß man aber zweitens auch die Fälle und Zeiten ins Auge fassen, wo die religiöse Jugendpflege unter außergewöhnlichen Mißständen leidet — sei es, daß Kirche und Schule nicht sind, was sie von Rechts wegen sein sollen, oder sei es, daß die Familien in der Mehrzahl der Kirche entfremdet sind, oder

sei es, daß in der Presse und auf andern Wegen eine unchristliche Zeitströmung sich der Jugend bemächtigen will. In gewöhnlichen Zeitläuften kann es freilich selbst wohlgesinnten Leuten begegnen, daß sie an dem Wirken der Sonntagsschulen achtlos vorbeigehen, und das um so leichter, weil bei jedem auf das Innerste, auf die Herzensbildung, gerichteten Erziehungsdienst der Erfolg sich niemals augenfällig präsentieren läßt. Trete aber einmal der Fall ein, daß die ordnungsmäßigen Erziehungsanstalten innerlich in Verfall gerieten oder aus andern Ursachen versagten, so würden jene Leute, über die Sonntagsschulen wohl anders denken lernen, gerade wie man ein schützendes Obdach erst dann recht schätzen lernt, wenn man im Unwetter wandern muß.

In solchen Notzeiten tritt übrigens den Sonntagsschulen auch eine bedenkliche Gefahr nahe. Sie könnten nämlich auf den Gedanken kommen, sie müßten sich jetzt im Lernen oder in der Seelenpflege höhere oder andere Aufgaben stellen, als in günstigeren Verhältnissen. Dieser Gedanke wäre aber sehr irrig, wie sich unschwer einsehen läßt. Wollte man ein gutes Rasiermesser zugleich als Brotmesser benutzen, so würde es bald als Rasiermesser nicht mehr zu gebrauchen sein. Haben die Sonntagsschulen ihren eigentlichen Beruf recht erkannt und die Weise der Arbeit gefunden, welche diesem Berufe gemäß ist, so müssen sie unter allen Umständen streng dabei bleiben. In demselben Maße als sie sich neue, oder andere Aufgaben aufladen wollten — etwa die, größere Geschichtsabschnitte durchzunehmen oder mehr Sprüche und dergl. auswendig lernen zu lassen, oder in methodistischer Weise auf die Herzen der Kinder einzudringen — in demselben Maße würden sie ihren wahren Beruf verfehlen, ihren Charakter verschlechtern und ihre rechte Wirksamkeit abschwächen.

So haben wir die Sonntagsschule nach ihrer Grundbedeutung kennen gelernt. Ihre eigentliche Aufgabe besteht darin, der Jugend einen volleren, segensreicheren Sonntag verschaffen zu helfen. Kirche und öffentliche Schule reichen mit ihren Mitteln hier nicht aus. Die Familie, welcher diese Sorge zunächst obläge, entzieht sich größtenteils ihrer Pflicht, oder es fehlt das rechte Geschick. So tritt denn die Sonntagsschule als freiwillige Gehilfin der Familie in diesen Dienst ein — den Kindern zu Liebe — und allen bei der Erziehung Verpflichteten, der Kirche, der Schule und den Eltern zu gut.

Die Bedeutung der Sonntagsschule für die christliche Gemeinde ist übrigens durch die bisherige Betrachtung noch keineswegs erschöpft. Es sind noch andere Segnungen aufzuzählen. Bevor ich jedoch dazu übergehe, will ich einige Bemerkungen über die wünschenswerte Einrichtung der Sonntagsschulen und über das rechte Schulhalten einschieben. Es sollen

nur kurz die wichtigsten Anforderungen genannt werden. Auf eine ausreichende Begründung derselben muß ich hier verzichten.

In betreff der äußeren Einrichtung sei auf zwei Stücke hingewiesen.

Zuerst und zuoberst ist wünschenswert, daß jedem Lehrer nur eine mäßige, womöglich nur eine kleine Zahl von Schülern überwiesen werde. Eine Gruppe von 20, höchstens 25 Kindern ist das richtige. Nur so lassen sich die inneren Bedingungen eines guten Erfolges herstellen: die rechte Sonntagsstille, die nötige Aufmerksamkeit zum Hören, die Sammlung zum sinnigen Besprechen, und die wünschenswerte Andacht beim Gesang und Gebet. Bei einer zu großen Kinderschar wird die Kraft des Leiters viel zu sehr für die äußere Disciplinierung in Anspruch genommen, wobei dann die Hauptsache in allen Punkten zu kurz kommt. Wird doch auch die öffentliche Schule, selbst wenn ihr der geschickteste und gewandteste Lehrer vorsteht, in demselben Maße in Wert und Leistung herabgedrückt, als die Schülerzahl über das gebührliche Maß hinausgeht. So viel mir bekannt, ist es bei den Sonntagsschulen auch Regel, jedem Leiter nur eine mäßige Zahl von Kindern zuzuweisen. Leider wird aber dabei mitunter der schwere Fehler gemacht, daß man mehrere Schulen in ein und denselben Saal bringt. Daß dies ein großer Mißgriff ist, sollte doch schon die schlichteste Überlegung erkennen können. Eine solche Einrichtung ist nichts anderes als eine religionsunterrichtliche Fabrik. Von den schönen Charakterzügen, welche die Sonntagsschule zieren sollten — Sabbathstille, familienhafte Gemütlichkeit, belebendes Singen, wo es gerade am Platze ist 2c. — bleibt fast nichts mehr übrig. Was übrig bleibt, ist das unter Geräusch und Gesumme sich vollziehende äußere Lernwerk, was doch in der Sonntagsschule nie als die Hauptsache angesehen werden darf. Darum: die Sonntagsschule halte sich vor allen Dingen klein und rein. — Man wird vielleicht einwenden, daß es dann schwieriger sein werde, die nötigen Lokalitäten zu beschaffen. Vielleicht, — vielleicht aber auch nicht. Denn warum muß die Sonntagsschule durchaus einen großen Saal haben? Ich denke, weil sie vor allem einen familienartigen Charakter an sich tragen soll, so wird eine mäßige Wohnstube ebenso dienlich sein als ein großer Lehrsaal.*)

*) In dem Abdruck meiner Ansprache im „Sonntagsschulfreund" hatte der Vorstand des rhein.-westf. Sonntagsschulverbands hier folgende Anmerkung beigefügt:

„Nach unserer und vieler in Deutschland, England und Amerika gemachten Erfahrungen gewöhnen sich Lehrer und Kinder in größeren Sonntagsschulen an das Zusammensein mit andern Gruppen, so daß sie durch das Gesumme derselben kaum gestört werden."

Nach dem oben im Text Gesagten werden schulkundige Leser schon wissen, was für Gedanken mir bei dieser Einwendung durch den Kopf gegangen sind. Meine Gegenbemerkung kann daher kurz sein. Das System der englisch-amerikanischen

Das andere Hauptstück, was zur äußeren Einrichtung gehört, ist eine sachverständige, umsichtige Oberleitung, namentlich zur Vorbereitung und Beratung der Lehrer und Lehrerinnen. Da dies aber allgemein anerkannt und auch wohl durchweg in Übung ist, so wird nicht nötig sein, darüber ein Mehreres zu sagen.

Nun zu den Anforderungen an die innere Einrichtung und die Lehrarbeit.

Voran stelle ich: Die Sonntagsschule darf nicht den Ton auf das Lernen legen, namentlich nicht auf das Auswendiglernen. Wichtiger ist für sie die Erbauung — d. h. die kindermäßige — und dies, daß die Schüler sich wohl fühlen und gern kommen. Es mag und soll ja auch gelernt werden, aber nicht mehr, als sich mit dem Hauptzwecke verträgt. Man erinnere sich immer, daß man es mit einer Sonntagsarbeit zu thun habe, nicht mit einem Werktagsgeschäft. Wird die biblische Geschichte anschaulich-verständlich erzählt und sinnig durchgesprochen, so wird auch schon das Nötige daraus behalten werden. Und was das Auswendiglernen betrifft, so begnüge man sich in jeder Stunde mit einem Spruche oder einem Liederverse, namentlich auch deshalb, damit derselbe in der Stunde selbst schon halbwegs eingeprägt und dadurch ein deutliches, ausdrucksvolles Vortragen erzielt werden kann.

Zum andern handelt es sich um eine gute Auswahl der Lehrstoffe — zunächst der bibl. Geschichten und sodann der Sprüche, Lieder und kurzen Gebete.

Die einzelne Geschichte darf nicht zu umfangreich sein, auch nicht zu schwierig, und muß für eine kindlich-erbauliche Betrachtung sich eignen.

Sonntagsschulen, wonach eine große Kinderschar in einen Saal gebracht und dann in kleinere Gruppen geteilt wird, ist der dürftige Rest jenes aus der Not gebornen sog. Bell-Lankasterschen Schulsystems, welches in den 30er Jahren von England aus über Dänemark auch in Deutschland einzudringen versuchte, aber schon damals so einmütig und entschieden verworfen wurde, daß kaum die Schulgeschichte die Erinnerung daran bewahrt hat. Wenn jemand keine Schuhe kaufen kann und deshalb barfuß geht, so wird ihm niemand darob einen Vorwurf machen; die Widrigkeiten, welche ihm dabei begegnen, muß er sich indessen in Geduld gefallen lassen. Die Frage: ob fabrikartiges, englisches System, oder kleine gesonderte, familienartige Schülerverbände — das ist im Grunde gerade der Punkt, wo sich zuerst entscheiden muß, ob die Sonntagsschule ihren eigenen Begriff versteht und in ihrer Entwicklung den rechten Weg finden wird, oder nicht. Ohne Zweifel werden bei jener fabrikähnlichen Einrichtung „Lehrer und Kinder allmählich an das Gesumme um sie her sich gewöhnen"; gewiß aber ist auch, daß dabei die Hauptbedingungen einer erbaulichen Einwirkung — Gemütsstille, sinniges Hören und Bedenken, und im rechten Zeitpunkt ein einschlägiges Lied anstimmen zu können — allesamt verloren gehen, und von der schönen Idee der familienhaften Sonntagsschule weiter nichts übrig bleibt als ein wenig religiöse Lernerei.

Der didaktische Lehrstoff (Sprüche und Lieder) ist so zu wählen, daß die Hauptwahrheit, welche die Betrachtung der Geschichte hervorgehoben hat, in einem Bibelspruche oder einem Liederverse ihren treffendsten, schönsten, verständlichsten, kurz, ihren klassischen Ausdruck findet.

Zum dritten fordert die Lehrkunst, daß die bibl. Geschichte von dem Lehrer mündlich frei und dabei möglichst anschaulich-verständlich vorerzählt werde. Um der Anschaulichkeit willen wird daher an manchen Stellen ausführlicher erzählt werden müssen, als die Bibel selbst es thut. Wenn z. B. von einem Blinden die Rede ist, dem der Heiland das Augenlicht wieder geschenkt hat, so genügt es nicht, kurzweg zu sagen: ein Blinder ist einer, der nicht sehen kann, — oder gar nichts zu sagen in der Voraussetzung, daß auch die kleinsten Kinder schon wissen würden, was das Wort „blind" bedeutet. Es muß vielmehr ganz bestimmt, wenn auch in knappen Ausdrücken, darauf hingewiesen werden, wie vielerlei ein Blinder entbehrt, weil sonst die Schüler weder einen Eindruck von der Größe des Leidens, noch von der Größe der Wohlthat bekommen und darum auch die nachherige Freude des Geheilten nicht verstehen. Ferner gehört zum anschaulichen Erzählen, daß alle unbekannten Sachen wie alle unverständlichen Ausdrücke, welche in der biblischen Darstellung vorkommen, inmitten des Erzählens sofort kurz erklärt werden, was in vielen Fällen ohne viele Umstände so geschehen kann, daß erst die verständliche, kindliche Ausdrucksweise gebraucht und dann der unbekannte Ausdruck hinzugefügt wird. Andernfalls, wenn nämlich nicht von vornherein für ein anschauliches Verstehen gesorgt wird, so ist das nichts anderes, als wenn einer in sein Erzählen absichtlich unverständliche fremdsprachliche Worte hineinflickte und dieselben erst lange nachher, am Schlusse, übersetzen wollte. — Hat der Lehrer bereits eine gewisse Gewandtheit erlangt, so mag er sich auch daran versuchen, der Erzählung einige einleitende Vorfragen voraufzuschicken, welche den Zweck haben, das zu hörende Neue an bereits Bekanntes, namentlich an die eigene Erfahrung des Schülers, anzuknüpfen und dadurch dessen Aufmerksamkeit zurechtzustimmen. Dies soll aber, wie gesagt, nur da angeraten sein, wo schon eine ziemliche Gewandtheit und Sicherheit im Erzählen und Besprechen vorhanden ist.

Zum vierten möchte ich raten, bei dem Abfragen und kurzen Besprechen einer Geschichte den Blick der Schüler vornehmlich auf eine einzige Hauptwahrheit hinzulenken — auf die, welche in dem zu lernenden Bibelspruche oder Liederverse fixiert und eingeprägt werden soll. So z. B. bei Josephs Erniedrigung und Unrechtleiden in Ägypten kann es das Psalmwort sein: „Warum betrübst du dich, meine Seele, und bist so unruhig in mir 2c.", oder das Wort der Bergpredigt: „Selig sind, die um Gerechtigkeit willen verfolgt werden 2c.", oder bei Josephs Erhöhung, unter

Rückblick auf seinen voraufgegangenen Lebensweg, das prophetische Wort: „Sehet doch, wie der Herr seine Heiligen wunderlich führet.“

Zum fünften wäre sehr zu wünschen, daß der Lehrer es verstände und sich angelegen sein ließe, die Schüler immer mehr erkennen zu lassen, daß das, was sie in der religiösen Unterweisung der Kirche, der öffentlichen Schule und der Sonntagsschule lernen sollen, nicht etwas ist, was erst in reiferen Jahren, in der Zukunft gebraucht werden soll, sondern vielmehr etwas, was ihnen schon in den Kinderjahren, in der Gegenwart, an jedem Werktage und Sonntage, im Hause und in der Schule, bei der Hausarbeit und beim Lernen zu gute kommen kann — kurz, daß die Gottseligkeit unter allen Umständen und zu allen Dingen nütze ist und die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens hat. Dabei will aber wohl beachtet sein, daß diese Anschauung den Kindern weder mit einem Schlage, noch mit Gewalt — am wenigsten durch langes Predigen — erschlossen werden kann, sondern allmählich, unter der regelmäßigen Lehrarbeit, durch bald leisere, bald stärkere Fingerzeige aus alter und neuer Erfahrung vermittelt werden muß.

Endlich noch möchte ich raten, in der Sonntagsschule recht viel singen zu lassen — so viel, als sich mit dem übrigen vertragen will; nicht lange Lieder in einem fort, sondern lieber einzelne Strophen aus verschiedenen Liedern, je nachdem sie zu den besprochenen Geschichten und Wahrheiten und zu der augenblicklichen Stimmung passen. Es kann daher auch jeweilig inmitten der Erzählung oder der Besprechung ein Lied angestimmt werden. Indem der Gesang einem Gedanken, einem Gefühl, oder einem Entschlusse Ausdruck giebt, trägt er auch zur Befestigung bei: er ist überhaupt ein wesentliches Erbauungsmittel, — in jedem Falle aber ein Belebungsmittel. Will daher die Sonntagsschule sich den Kindern lieb machen und das Verleidetwerden vermeiden, so lasse sie sich die Pflege des Gesanges bestens empfohlen sein. Auch sinnige Jugend- und Naturlieder können an schicklicher Stelle mit gebraucht werden. — Jeweilig, etwa alle vier oder sechs Wochen, mag man eine halbe Stunde oder noch etwas mehr ausschließlich dem Singen widmen — etwa in der Weise, wie die Brüdergemeinde ihre Andachts-Gesangstunden zu halten pflegt. In der Sonntagsschule läßt sich diese erbauliche Singstunde recht gut so einrichten, daß dabei zugleich eine Wiederholung des bisher Gelernten stattfindet. Also etwa so: der Lehrer erinnert an eine früher erkannte Wahrheit, z. B. an den Spruch: „Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten &c.“, läßt dann eine Geschichte bezeichnen, worin dieses Wort sich bewährt hat, und schließlich einen Liedervers anführen, der dieselbe Wahrheit ausdrückt. Oder er verfährt umgekehrt, so daß er selbst ein Geschichtsbeispiel angiebt, während die Schüler den dazu passenden Spruch und Liedervers zu —

haben. Ist der richtige Vers getroffen, so wird derselbe sofort angestimmt. Auf diese Weise läßt sich eine Repetition anstellen, die ebenso belebend, als lehrhaft und erbaulich ist.

Es sei mir gestattet, diesen sechs empfehlenden Lehrwinken auch ein paar warnende beizufügen.

Man lege sich nicht aufs „Predigen", sondern bleibe bei der schlichten, kindlichen Unterweisung, wie sie für die Wohnstube und das Jugendalter paßt. Ganz besonders werde jene Lehrunmanier geflohen, welche etwas Rechtes zu sagen meint, wenn sie in „salbungsvoll" sein sollenden Worten kramt. Eine Sprache, die in Wahrheit aus dem Herzen kommt, trifft von selbst den rechten Ton; — wie auch das Dichterwort sagt: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor."

Nicht minder sei davor gewarnt, den Kindern im Lernen Lasten aufzulegen, die man selber nicht mit einem Finger anrühren mag. Ich meine dies, daß dieselben nicht genötigt werden, übergroße Schriftabschnitte auswendig zu lernen, die auch nicht einmal vorher erklärend durchgesprochen worden sind. Das läuft auf Memorier-Kunststücke hinaus. Dazu ist die heilige Schrift, wie die kostbare Jugendzeit zu schade, und der Sonntagsschule sind höhere und bessere Aufgaben befohlen.

Endlich noch eins, worauf aber nur leise hingedeutet sein soll. Die Sonntagsschule muß ja darauf sinnen, sich und die gute Sache, die sie vertritt, den Schülern lieb zu machen. Sie hüte sich aber dabei, zu viele äußere Reizmittel anzuwenden. Im Jugendalter haben zwar auch diese Mittel ihr Recht — innerhalb der richtigen Grenzen. Diese Grenzen halte man im Auge, und richte dann seine Hauptsorge dahin, wo die Hauptsache liegt: darauf, daß die äußere Einrichtung die rechte sei und die innere Arbeit recht angefaßt werde, — daß in der kleinen Gemeinschaft die gesunde Luft der christlichen Zucht herrsche, die milde Luft der Liebe spürbar sei, und vor allem der belebende Sonnenschein des Segens von oben nicht fehle, ohne den alles menschliche Sinnen und Wirken doch eitel und vergeblich ist.

Es erübrigt, jetzt noch einiges über die Bedeutung der Sonntagsschule nachzuholen, was droben zurückgestellt wurde.

Im Eingang wurde nachgewiesen, daß die Sonntagsschule nicht etwa bloß nützlich, sondern geradezu nötig sei, — daß sie ein bestimmtes Bedürfnis, eine bestimmte leere Stelle in der Jugendpflege im Auge habe — eine Lücke, die je und je vorhanden gewesen ist, und nur bald mehr bald weniger auffällig hervortritt. Jetzt möchte ich einige besondere Dienste und Segnungen der Sonntagsschule namhaft machen, die freilich nur dann zu erwarten sind, wenn die vorhin erwähnten unterrichtlichen Ratschläge beachtet und befolgt werden.

Zuerst gedenke ich des Segens, der denjenigen verheißen ist und zu teil werden wird, welche in der Sonntagsschule die Arbeit thun. Durch Lehren lernt man: das Bekannte wird befestigt und deutlicher erkannt; es wird auch manches Neue dazu gelernt. Und wenn dieses Lehren und Lernen mit rechtem Sinne geschieht, so wird auch wohl dadurch ein neuer Antrieb empfangen, dem Erkannten selbst ernstlicher nachzuleben. Kurz, wie die Schrift sagt: „Wer den Acker baut, soll auch zuerst die Früchte davon genießen.“

Auch der öffentlichen Schule und der pfarramtlichen Jugendpflege werden sich, wie ich nicht zweifle, heilsame Wirkungen der Sonntagsschule spürbar machen. Es kann dort nicht gleichgültig sein, ob die ihnen anvertraute Jugend einen wirklichen Sonntag habe, wo die in der Woche empfangenen erziehlichen Eindrücke erneuert und befestigt werden, oder ob an seine Statt ein Verwilderungstag tritt, der jene Eindrücke verwischt und zerstört. Wie viel freudiger und getroster können Lehrer und Pfarrer ihres Amtes warten, wenn sie wissen, daß ihr Arbeitsfeld auch da, wo ihr Auge nicht hinreicht, unter liebender Obhut und Pflege steht. Mag es anfänglich auch nur ein Bruchteil der schulpflichtigen Jugend sein, den die Sonntagsschule erreichen kann: es ist ja vornehmlich den Pfarrern und Lehrern in die Hand gegeben, durch ihre Empfehlung und Unterstützung diesen Bereich immer weiter auszudehnen. Möchten sie es ja thun; denn diejenigen Eltern, welche ihre Kinder der Sonntagsschule zuweisen, geben damit auch kund, daß ihnen die Erziehung am Herzen liegt, und daß sie die Arbeit der Lehrer und Pfarrer nach Kräften unterstützen wollen. — Doch noch in einem andern Sinne kann die freiwillige Liebe im Sonntagsschuldienste, wenn sie treu aushält, heilsam wirken — nämlich als Mahnung und Anspornung für Familie, Schulamt und Pfarramt, wo diese ihren pflichtmäßigen Dienst an der Jugend nicht im rechten Geiste oder nicht gewissenhaft wahrnehmen.

Schließlich möchte ich zwei Wünsche und Hoffnungen besonderer Art erwähnen, die sich bei mir an die Sonntagsschule knüpfen. Der erste dieser Wünsche bezieht sich auf die Pädagogik, der andere auf die Kirche. Die Sonntagsschule hat zwar nicht die Aufgabe, die Erfüllung derselben anzustreben, allein sie wirkt auch ohne Absicht darauf hin — nämlich dadurch, daß sie da ist. Darum darf auch hier davon die Rede sein.

Der pädagogische Wunsch gilt speciell dem schulamtlichen und pfarramtlichen Religionsunterricht. Dieser Lehrzweig hat schon frühe, schon bald nach der Reformation, einen methodischen Charakter angenommen, welcher dem inneren Aufbau der Kirche nicht förderlich gewesen ist. Der Grundfehler besteht darin: man bemüht sich mehr um die Erweiterung der Erkenntnis, als um die Pflege der Gesinnung,

um Bildung des Verstandes, als um Besserung des Herzens, mehr um äußeres Lernen, als um innere Erbauung, mit einem Worte: der herkömmliche Religionsunterricht ist zu doktrinär-theologisch und zu wenig volkstümlich-religiös. Was ist die Folge? Was in der Arbeit zurückgestellt wurde, das bleibt natürlich auch im Erfolge weit zurück; und was mit so viel saurem Fleiße erstrebt wurde, — Erkenntnis, oder gar bloßes Wissen, das später ein Erkennen werden soll — das wird obendrein nicht erreicht in dem gewünschten Maße.

Und das von Rechts wegen, wie geschrieben steht: Spr. 9, 10; Ps. 111, 10; Hiob 28, 28; Spr. 30, 3. Man wird unwillkürlich an das Mahnwort des lieben Claudius erinnert: „Sie spinnen Luftgespinste, und suchen viele (theologische) Künste, und kommen weiter von dem Ziel." Der Grundirrtum, der zu jenen methodischen Fehlern verleitet hat, liegt darin: Es wird nicht genug bedacht, daß der Religionsunterricht, weil er Gesinnungsunterricht ist, noch andern pädagogischen Gesetzen unterliegt als diejenigen Lehrfächer, welche es bloß mit dem Verstande zu thun haben, wie Rechnen, Naturkunde rc.; genauer: daß in der Unterweisung zur Gottseligkeit der Weg zum eigentlichen, rechten Erkennen durch das Herz geht — nicht umgekehrt. Das religiöse Wissen und Verstehen des teilnahmlosen, unbekehrten Herzens reicht nicht einmal so weit, als das Sehen beim Mondlicht. Teilnahme des Gemütes, Freude an der Sache — das ist das erste, worauf gezielt werden muß, sonst läuft alles Lehren und Lernen nur zu leicht auf ein leidmachen und leidwerden hinaus, was bekanntlich noch schlimmer ist als die bloße Unwissenheit. Es soll nicht behauptet werden, daß die beklagten Fehler überall in gleichem Maße vorkommen. Auch fehlt es nicht an Lehrern und Pfarrern, welche dieselben klar erkennen und darunter seufzen; aber was hilft's, solange ein verkehrtes Herkommen mehr Autorität und Macht hat, als gesunde Einsicht? — Es ist hier nicht am Platze, auf diesen Punkt näher einzugehen; es ist das anderen Ortes zur Genüge geschehen. In der methodischen Behandlung des einzelnen, namentlich wo es sich um anschauliches Verständlichmachen handelt, muß sich die Sonntagsschule ja nach Rat und Weisung beim Schul- und Pfarramt umsehen. Wohl ihr, wenn sie dazu Gelegenheit hat und dieselbe benutzt. Allein jener bedauerlichen Irrung, die sich das Ziel verrücken läßt, möge die Sonntagsschule mit ängstlicher Sorgfalt aus dem Wege gehen — und das um so mehr, da sich dieser Fehler bei ihr noch ungleich schwerer rächen würde. Sie richte vielmehr, wie oben geraten wird, bei ihrem Lehren und Lernen stets den Blick auf das, was das Herz nach oben ziehen, den Sinn bessern und Trost im Leben und Sterben verleihen kann, und lasse sich dann angelegen sein, die heiligen Geschichten so zu behandeln: anschaulich und erbaulich — daß sie

den Kindern lieb werden und ihre Wahrheiten im Gemüte Wurzel fassen können; kurz, sie halte fest, was ihr Name, ihr Begriff sagt — daß sie ein *Sonntagswerk*, nicht ein Alltagsgeschäft zu treiben habe. Wenn sie in der That ihre Aufgabe in dieser Weise angreift, so werden, wie ich überzeugt bin, die guten Früchte bald auch handgreiflich erkennen lassen, daß dies der rechte Weg der Unterweisung zur Gottseligkeit ist. Vielleicht werden dann, wie sehr zu wünschen ist und wie ich gern hoffen möchte, auch der schulamtliche und pfarramtliche Religionsunterricht sich endlich entschließen, die altherkömmlichen Fehler gänzlich abzuthun und in diese Bahn einzulenken — d. i. den Hauptzweck gelten zu lassen und denselben auch mit den richtigen Mitteln zu erstreben.

Nun zu dem *kirchlichen* Wunsche. Ein paar Andeutungen werden schon erkennen lassen, was ich meine. Laßt uns zurückschauen — ins Jahr 1806. Unser Vaterland lag niedergeschlagen und todeswund am Boden, zu den Füßen des mächtigen Franzosenkaisers — sieben Jahre lang. Dem König von Preußen war nur noch die Hälfte seines Landes übrig geblieben, und auch hier hielten französische Truppen die Festungen besetzt, um die Kriegskosten beizutreiben und Versuche zur Befreiung niederzuhalten. Was hatte unser Land und Volk in diese traurige Lage gebracht? Nicht die Stärke des Feindes — denn Friedrich II. hatte sich ein halbes Jahrhundert vorher mit viel geringern Kräften gegen die vereinigten Mächte von fast ganz Europa aufrecht halten können, — sondern Verschuldungen und verkehrte Einrichtungen mancherlei Art, und infolge von beidem tiefgehende innere Schwächungen. Wie ließ sich da hoffen, daß der übriggebliebene, mit Kriegssteuern belastete kleine Rest des Landes so viel Kräfte gewinnen würde, um das Verlorne wieder erobern zu können? Und doch ist es geschehen. Gott erweckte dem Könige einsichtige Männer, welche Rat wußten, und zur inneren Erstarkung des Volkes entschlossen die Hand anlegten. Der General Scharnhorst führte an Stelle des Söldnerwesens die allgemeine *Wehrpflicht* ein, wodurch auch der letzte brauchbare Mann zum Landesschutze aufgerufen und dafür eingeschult wurde; und der Minister von Stein kräftigte den Nährstand, indem er die Bauern von den Fesseln der Erbunterthänigkeit befreite, und den Stadtbürgern durch bessere gewerbliche und Gemeindegesetze neue Wege zum Vorwärtsstreben eröffnete. Wie viele schlummernde, unbeachtete oder gebundene Kräfte wurden da geweckt, herbeigeholt und für das Gesamtwohl in Wirksamkeit gebracht! *Es war eine staatlich-sociale Mobilmachung* [illegible] *großen Stil.* Was sie geleistet hat, kam 1813 zu Tage: durch Got[illegible] Gnade wurde Deutschland von der Fremdherrschaft erlöst, und vermöge [illegible] weiteren Arbeit auf jener Grundlage steht es nun durch Gottes Fü[illegible] geeinigt da, und mit einer Wehrkraft ausgerüstet, wie nie zuvor

Eine solche Mobilmachung — ein Aufraffen und Zurüsten aller ihrer lebendigen Glieder im Sinne der allgemeinen Arbeits- und Wehrpflicht — wäre auch der Kirche zu wünschen. Die beamteten, besoldeten Kräfte reichen nicht mehr aus oder haben vielmehr niemals ausgereicht; die Mietlinge zählen ohnehin nicht mit. Echte Freiwillige aller Art müssen mit Hand anlegen — und zwar nicht aus Not, sondern weil es so gesunde Ordnung ist. Keine Gesellschaft, welcher Art sie sei, kann bestehen und ihre Zwecke erreichen, wenn sie nicht alle Glieder, auch die letzten, zu den Leistungen heranzieht, deren sie fähig sind. In den letzten 50 Jahren hat diese Einsicht erfreulicherweise auch in der Kirche immer mehr Eingang gefunden. Die freiwillige Thätigkeit ist bereits in verschiedenen Richtungen und Formen im Gange; man pflegt sie unter dem Namen „Innere Mission" zusammenzufassen.

Dieser aparte Name giebt indessen auch kund, daß der rechte, volle Begriff der Sache noch nicht geläufig ist. Der rechte Begriff heißt: „allgemeine kirchliche Arbeits- und Wehrpflicht," — welcher Ausdruck nun nicht bloß die außerordentlichen Hülfsleistungen, die man „innere und äußere Mission" nennt, in sich begreift, sondern auch die verfassungsmäßig geordneten, die man „Gemeindeämter" nennt. Manchen Ortes werden freilich große Bedenken gehegt, diese Auffassungsweise auf das kirchliche Gebiet zu übertragen, wie ja seinerzeit auch die Einführung der allgemeinen Militärpflicht und der entsprechenden bürgerlichen Reformen mit vielen Bedenklichkeiten zu kämpfen hatte. Ich lasse diese Bedenken stehen. Nur das eine sei bemerkt: „allgemeine kirchliche Arbeitspflicht" heißt nicht, daß jeder, wie er geht und steht, sich einbilden soll, zu allen möglichen Diensten und Ämtern befähigt zu sein — wie ja auch der gemeine Soldat um deswillen, daß die allgemeine Militärpflicht besteht, noch nicht zum Offizier oder gar zum Feldherrnposten berechtigt ist, — sondern es heißt lediglich dies, daß jeder zu den Diensten, zu denen er befähigt ist, auch bereit und willig sein soll, und daß die Kirche keine Kraft unbenutzt lassen will.

Wenn nun, wie ich hoffe, der jüngste Zweig der innern Mission, unsere liebe Sonntagsschule, durch Gottes Gnade kräftig wächst, fröhlich blüht und reichlich Frucht trägt, so möge — das ist mein Schlußwunsch — diese Bewährung auch die Erkenntnis befestigen und ausbreiten helfen, daß in der Kirche, wie in allen andern Gemeinschaften, jeder, auch der letzte Mann, mit Hand anlegen muß, wenn ihre Zwecke erreicht werden sollen.

Das walte Gott!

Zur Methodik des Religionsunterrichts.

Zwei Worte

über

Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens:

Enchiridion der biblischen Geschichte

oder

Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben.

Von

F. W. Dörpfeld.

Vierte Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1894.

Eine solche Mobilmachung — ein Aufraffen und Zurüsten aller ihrer lebendigen Glieder im Sinne der allgemeinen Arbeits- und Wehrpflicht — wäre auch der Kirche zu wünschen. Die beamteten, besoldeten Kräfte reichen nicht mehr aus oder haben vielmehr niemals ausgereicht; die Mietlinge zählen ohnehin nicht mit. Echte Freiwillige aller Art müssen mit Hand anlegen — und zwar nicht aus Not, sondern weil es so gesunde Ordnung ist. Keine Gesellschaft, welcher Art sie sei, kann bestehen und ihre Zwecke erreichen, wenn sie nicht alle Glieder, auch die letzten, zu den Leistungen heranzieht, deren sie fähig sind. In den letzten 50 Jahren hat diese Einsicht erfreulicherweise auch in der Kirche immer mehr Eingang gefunden. Die freiwillige Thätigkeit ist bereits in verschiedenen Richtungen und Formen im Gange; man pflegt sie unter dem Namen „Innere Mission“ zusammenzufassen.

Dieser aparte Name giebt indessen auch kund, daß der rechte, volle Begriff der Sache noch nicht geläufig ist. Der rechte Begriff heißt: „allgemeine kirchliche Arbeits- und Wehrpflicht,“ — welcher Ausdruck nun nicht bloß die außerordentlichen Hülfsleistungen, die man „innere und äußere Mission“ nennt, in sich begreift, sondern auch die verfassungsmäßig geordneten, die man „Gemeindeämter“ nennt. Manchen Ortes werden freilich große Bedenken gehegt, diese Auffassungsweise auf das kirchliche Gebiet zu übertragen, wie ja seinerzeit auch die Einführung der allgemeinen Militärpflicht und der entsprechenden bürgerlichen Reformen mit vielen Bedenklichkeiten zu kämpfen hatte. Ich lasse diese Bedenken stehen. Nur das eine sei bemerkt: „allgemeine kirchliche Arbeitspflicht“ heißt nicht, daß jeder, wie er geht und steht, sich einbilden soll, zu allen möglichen Diensten und Ämtern befähigt zu sein — wie ja auch der gemeine Soldat um deswillen, daß die allgemeine Militärpflicht besteht, noch nicht zum Offizier oder gar zum Feldherrnposten berechtigt ist, — sondern es heißt lediglich dies, daß jeder zu den Diensten, zu denen er befähigt ist, auch bereit und willig sein soll, und daß die Kirche keine Kraft unbenutzt lassen will.

Wenn nun, wie ich hoffe, der jüngste Zweig der innern Mission, unsere liebe Sonntagsschule, durch Gottes Gnade kräftig wächst, fröhlich blüht und reichlich Frucht trägt, so möge — das ist mein Schlußwunsch — diese Bewährung auch die Erkenntnis befestigen und ausbreiten helfen, daß in der Kirche, wie in allen andern Gemeinschaften, jeder, auch der letzte Mann, mit Hand anlegen muß, wenn ihre Zwecke erreicht werden sollen.

Das walte Gott!

Zur Methodik des Religionsunterrichts.

Zwei Worte

über

Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens:

Enchiridion der biblischen Geschichte

oder

Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben.

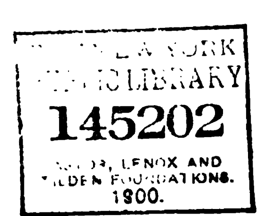
Von

F. W. Dörpfeld.

Vierte Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1894.



Vorwort zur vierten Auflage.

Der vorliegenden vierten Auflage — mit deren Herausgabe der nun heimgegangene Verfasser noch kurz vor seinem Tode den Unterzeichneten betraute — ist als Anhang Dörpfelds Selbstanzeige „Eine neue Bearbeitung des Enchiridions der biblischen Geschichte" (Evang. Schulblatt 1885, Nr. 1) hinzugefügt worden.

Außer der nach des Autors eigenen Angaben etwas erweiterten Übersicht über die drei Haupt-Lehroperationen (Anschauen—Denken—Anwenden) bringt die neue Auflage keinerlei Veränderungen. In welchem Verhältnis die in den „Zwei Worte ꝛc." wiederholt angeführten vier Lernstadien zu drei Haupt-Lehroperationen bezw. den Herbart-Zillerschen Formalstufen stehen, ergiebt sich leicht aus dem Anhangsartikel. Näheres darüber bietet auch Dörpfelds Schrift: „Der didaktische Materialismus", 3. Auflage, Gütersloh 1894 — namentlich Seite 81—90 und Seite 119 ff.

Barmen, Juli 1894.

Fr. Meis.

Erstes Wort.

Der Titel des vorliegenden Fragebüchleins*) will recht wörtlich verstanden sein. Ein „Griff“, eine „Handhabe“ — zum rechten Erfassen und festen Fassen der Heilsgeschichte, die ja für die Unmündigen die beste Heilslehre ist, bietet sich hier an.

Zunächst von außen besehen, giebt das Schriftchen zu jeder biblischen Geschichte eine Anzahl Fragen. Dieselben sind so formuliert, daß sie in der Regel die einzelne Historie vollständig umfassen und zugleich eine Antwort mit den genauen Worten des biblischen Textes zulassen. Vermöge dieser berechneten Formulierung kann daher der Lehrer, wenn er will, an der Hand dieser Fragen die ganze Geschichte einfach zur Wiederholung lesen lassen; ebenso kann das Kind mit ihrer Hülfe die Geschichte zu Hause wiederholen; und endlich kann an ihrer Hand auch die freie Reproduktion geschehen. Der praktische Schulmann wird sofort erkennen, daß ein Hülfsmittel, welches auch nur für diesen Zweck, für diese Art der Repetition gut ausgerüstet wäre, sehr gute Dienste leisten könnte und trotz der reichen praktisch-pädagogischen Litteratur dennoch als eine wirkliche Bereicherung derselben angesehen werden dürfte. Das vorliegende Fragebüchlein ist mit Fleiß auch auf diesen Zweck berechnet, und könnte insofern füglich „Repetitorium“ heißen. Der gewählte allgemeinere Name deutet aber, wie auch der Nebentitel, auf noch andere Absichten des Verfassers. Wir müssen daher für die rechte Betrachtung des Schriftchens einen höheren Standpunkt suchen.

Zu diesem Behufe will der Verfasser zunächst die Erkundigungsfragen zu beantworten suchen, welche die unmittelbare Schulpraxis auf dem Boden, wie er durch Gesetz und Gebrauch abgesteckt und geebnet ist, an ein neues Hülfsmittel des Religionsunterrichts wird stellen müssen. Das hier sich anbietende Schriftchen steht und bewegt sich allerdings vorab

*) Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben von F. W. Dörpfeld. Güterslоh bei C. Bertelsmann. 15. Auflage. 40 Pfg.

auf diesem Boden; einem sofortigen Gebrauch steht also nichts im Wege. Nichtsdestoweniger liegt ihm eine theoretisch-pädagogische Anschauung zum Grunde, welche die Schranken der traditionellen Theorie an manchen Punkten überschreiten muß. Darüber wird der Schluß dieses Vorworts noch einige vorläufige Bemerkungen bringen.

Die auf dem Titel bezeichneten Zwecke des Schriftchens heißen: gutes Verstehen und sicheres Behalten der biblischen Heilsgeschichte. In Absicht auf das Verständnis ist zunächst schlechthin die Bethätigung des „verstandesmäßigen" Denkens gemeint, und in Ansehung des Behaltens die Übung des „Gedächtnisses", ein gedächtnismäßiges Wiederholen, — jedoch mit Einrechnung dessen, worauf schon die Sprache hindeutet, welche „Denken" und „Gedächtnis" als verwandte, eng verbundene Dinge fassen lehrt. Freilich sind damit die pädagogischen Zielpunkte der christlichen Unterweisung nicht erschöpft. Der christliche Heilsunterricht unterscheidet sich von allen andern Unterrichtszweigen eben dadurch, daß sein eigentlicher Zweck erst dann dem Anfange nach erreicht ist, wenn das Zeugnis von den großen Thaten Gottes das Herz des Zöglings warm gemacht und im Innersten des Herzens, im Gewissen, Wurzel gefaßt hat. Bekanntlich hängt diese entscheidende Wirkung weniger von dem Lehrmittel und dem Lehrverfahren ab, als von der Persönlichkeit des Lehrenden, und auch diese, selbst die innerlich lautere, geheiligte Persönlichkeit hat, wie allbekannt, keine Bürgschaft für ein seliges Gelingen ihrer erziehlichen Wirksamkeit. Doch aber behält das Lehrverfahren wie das Lehrhülfsmittel auch auf diesem Gebiet eine Bedeutung, die nur Einsichtslosigkeit oder ungebührliche Einseitigkeit verkennen kann. Hier sei nur an die negative Seite erinnert, daran, wie durch ein verkehrtes, geistloses Verfahren nicht selten Abneigung gegen die heiligen Geschichten erzeugt wird, oder Geringschätzung derselben, kurz eine so widerstrebende Stimmung des Gemütes, bei der vielleicht nur schwere und langwierige Züchtigungen Gottes eine Umstimmung zu bewirken vermögen. Auch in dieser Beziehung zur Verhütung von Abneigung und Geringschätzung, kann das Enchiridion, wie der Verfasser meint, etwas beitragen; und nicht bloß das, sondern bei rechtem Gebrauch auch positiv dem Guten dienen: die Erzählungen von den Heilsthaten Gottes den Kindern lieb und wert machen helfen.

Die allgemeinen Zwecke des Schriftchens dürften hiermit deutlich dargelegt sein. Wir werden nun zur Hauptsache schreiten können, zu dem Nachweis, inwiefern die in dem Büchlein auftretenden Mittel sich für jenen Zweck empfehlen.

Da die genetische Methode überall den Vorzug verdient, so will der Verfasser vorab die Genesis seines Schriftchens, oder vielmehr die Genesis der pädagogischen Gedanken, welche in demselben ausgeführt sind, erzählen. Schon in den Knabenjahren war ich eine Zeitlang genötigt, in einigen Unterrichtsfächern mir auf eigene Faust forthelfen zu müssen. Auf den Wink eines Vertrauensmannes wurde aus dem betreffenden Lehrbuche Schritt vor Schritt ein kurzer Auszug gemacht und dann zunächst dieser Auszug nach und nach eingeprägt. Bei diesen Selbstversuchen lernte ich auch bald erkennen, daß es sich beim Hineinarbeiten in einen neuen Wissenszweig vor allem darum handelt, von vornherein einen guten Grund zu legen. Darum wurde das erste Viertel oder Drittel des Lehrbuches sorgfältiger und zwar wiederholt mit Sorgfalt durchgemacht; und damit diese Durcharbeitung noch gründlicher und das Einprägen leichter werde, arbeitete ich den Auszug in Frageform aus. Wie meine Ratlosigkeit just auf dieses Mittel verfallen konnte, ist mir nicht mehr erinnerlich; vermutlich dadurch, daß mir irgendwo ein geschriebenes Auszugsheft in dieser Form zu Gesicht kam. Zwar hatte ich früher einmal eine alte Ausgabe der Hübnerschen biblischen Historien, worin bekanntlich auch schon eine Art von Wiederholungsfragen in Anwendung gebracht ist, aufgefunden; allein die Einsicht des alten Hamburger Rektors imponierte mir damals nicht: die neuen Historienbücher von Rauschenbusch und Zahn enthielten keine Repetitionsfragen und ließen daher dieses Hülfsmittel als etwas Antiquiertes erscheinen. (In einer Beziehung waren diese neuern Bücher im Recht, da es nicht wohlgethan sein kann, die Fragen und Antworten auf ein und dasselbe Blatt zu setzen.) Wie es nun auch um die Herkunft meiner Auszugsfragen bestellt sein mag, — genug, sie haben mir gute Dienste geleistet, und zwar nicht bloß in den Jugendjahren, sondern auch später, selbst bis zum heutigen Tage. Namentlich wurden mit ihrer Hülfe auch meine ersten psychologischen Lektionen gelernt.*)

Wie fest aber auch die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens schon frühe sich mir eingeprägt hatte, so kam ich doch natürlich erst in reiferen Jahren und nach einigen psychologischen Studien dazu, dem Warum ihrer trefflichen Dienste nachzufragen und demgemäß eine sorgfältige Analyse dieses Verfahrens anzustellen. Es will sich nicht schicken, an dieser Stelle eine solche umständliche Analyse vorzunehmen; doch werden einige psychologische Bemerkungen mit besonderem Bezug auf die Frageform, welche in dem vorliegenden Schriftchen angewandt ist, ganz am Platze sein.

---

*) Ich erwähne dies hier auch deshalb, um den jüngern Kollegen, d. h. denen, welche mit Eifer an ihre Fortbildung denken, nebenbei einen guten Rat an die Hand zu geben.

Fürs erste leistet eine Frage, wo und wann sie auftreten mag, den Dienst, daß sie das Auge auf einen bestimmten Punkt lenkt, und eine geschärfte Aufmerksamkeit weckt. Von altersher ist sie daher beim Unterricht nicht bloß als Examinationsmittel, sondern auch als ein eigentliches Lehrmittel gebraucht, und dessen geschickte Anwendung als ein Hauptstück der Lehrkunst betrachtet worden. Längst bekannte und allgemein anerkannte Wahrheiten haben aber gewöhnlich das eigentümliche Schicksal, daß man es sich bei ihnen etwas bequem macht, d. h. sich mit dem begnügt, was man just davon gehört oder erfahren hat. Es wird eben nicht daran gedacht, daß von ihrem Inhalt vielleicht einiges noch nicht recht erkannt oder nicht hinreichend praktisch verwertet worden sein könne. Im vorliegenden Falle ist es in der That so gegangen; man darf kühnlich sagen, die Didaktik müsse die Bedeutung des Fragens als Unterrichtsmittel noch gründlicher untersuchen. — Jedem wird es häufig begegnet sein, daß er etwas mit vollster Aufmerksamkeit gesehen, gehört, gelesen zu haben glaubte und doch hinterher, wenn eine Frage darüber aufgeworfen wurde, entdecken mußte, daß der eine oder andere Umstand unzulänglich aufgefaßt worden war. Mancher, der in seinen jungen Jahren fleißig durch Feld und Wald gestreift ist, aber erst in reiferen Jahren sich mit Botanik beschäftigt hat, meint dann nicht selten, die Pflanzen, welche ihm jetzt auf Schritt und Tritt in die Augen fallen, müßten ehemals dort nicht gewachsen sein, weil er sie früher niemals gesehen hätte. „Wir sehen nur, was wir wissen," sagt Goethe. In diesem paradoxen Satze steckt in der That mehr als eine Wahrheit; eine derselben ist die, welche die vorstehenden Beispiele veranschaulichen, nämlich: an den Dingen und Vorgängen, die einem vor die Augen kommen, merkt man vieles erst dann, wenn es uns mit dem Finger gezeigt wird. Die Fragen sind bekanntlich solche Fingerzeige.

Es hängt aber auch noch etwas anderes daran. Indem die Fragen die Aufmerksamkeit wecken, bewirken sie nicht nur ein schärferes Merken und dadurch ein reicheres Erkennen, sondern mit der reicheren Erkenntnis wächst auch die Freude an diesem Erkennen und Lernen. Ein Beispielchen wird das noch deutlicher machen. Neulich traf der Verfasser eine Mutter, die einem 2—3jährigen Kinde, um es ein wenig zu beschäftigen, die bekannten Rauhäusler Bildchen zeigte. Das Kind war geweckten Geistes, aber bei dem Bilderbegucken kam wenig davon zum Vorschein. Kaum hatte es einen flüchtigen Blick auf ein vorgehaltenes Blatt geworfen, so wurde schon ein neues verlangt, um wieder ebenso schnell absolviert zu werden; nur je und dann schien eine Figur — ein Hund oder Vogel oder Mensch — ein größeres Interesse zu erregen: die Aufmerksam-

keit blieb etwas länger gefesselt. Bei dieser Eile und Unruhe des Kindes war die Reihe der Bilder und überhaupt die Beschäftigung damit bald am Ende. Ein anderer würde ob der Ungeduld des kleinen Wesens wohl ebenfalls ungeduldig geworden sein; allein eine Mutter weiß sich zu schicken und zu drücken, sie kennt ja die Natur des Kindes. Im vorliegenden Falle konnte aber jemand, der ziemlich ungeduldig daneben saß, der Mutter zeigen, daß sie die Natur ihres Kindes doch noch nicht recht kannte. Er hielt dem Kinde von neuem ein Bild vor, und nun ging das Fragen und Zeigen an: Was ist dies? Was ist das? — Wo ist der Mann, der Knabe, der Hund, der Vogel? — Wo hat der Vogel den Kopf, die Beine? Wo sitzt er? Wohin fliegt er? — Was hält der Knabe in der Hand? Was will er thun? u. s. w. u. s. w. Wie wurde da die Kleine lebendig und doch auch ruhig! Bei einem und demselben Bildchen blieb die Aufmerksamkeit solange gefesselt, bis fast alle Einzelheiten, für welche die Fassungskraft zureichte, durchgefragt und besehen waren. Jetzt wußte die Mutter selbst den Weg, und sie erzählte später, daß das Kind fast zwei Stunden lang bei der kleinen Bildersammlung ausgehalten habe, ohne des Sehens und Zeigens, des Fragens und Antwortens müde zu werden. Woher diese Veränderung? Ein solches Kind hat ja Lust, etwas zu *sehen*, aber nicht die Ausdauer, nicht den selbständigen Entschluß zum Besehen. So wird ein vorgehaltenes Bild wohl angeguckt, da aber die einzelnen Figuren nicht genug ins Auge fallen, so bringt das Ganze keinen andern Eindruck hervor, als beim Erwachsenen ein Blick auf durcheinanderwogende Rauch- und Wolkengestalten. Wer von uns hat nun Lust und Ausdauer, stundenlang solche Rauch- und Wolkenmassen aufmerksam anzuschauen? Darum war auch die Unruhe und Eile des Kindes den nebelhaften Bildformen gegenüber ganz in der Ordnung. Durch das Fragen und Zeigen aber wurde die Aufmerksamkeit angespornt; die gesteigerte Aufmerksamkeit bewirkte ein schärferes Sehen, ein reicheres Erkennen; mit dem reicheren Erkennen wuchs auch die Freude daran. Lust und Liebe zur Sache sind aber bekanntlich gewaltige Hebel der Thätigkeit bei Großen und Kleinen; sie beim jugendlichen Lernen zur Mitwirkung heranzuziehen, ist das erste Hauptstück der pädagogischen Kunst.

Zum andern haben die Auszugsfragen das Gute, was überhaupt ein Auszug hat: der größere, schwer zu übersehende Abschnitt, wie er gerade dem Lernenden sich darbietet, wird dem geistigen Auge dadurch in einem verjüngten Maßstabe vorgeführt und ist nun *übersichtlicher*. Mit der *Übersichtlichkeit* aber wächst nicht nur die *Verständlichkeit*, sondern auch die *Behältlichkeit*.

Dazu kommt noch ein anderes. Die einzelnen, durch die Auszugs-

fragen im Gedächtnis befestigten Punkte leisten jetzt denselben Dienst wie die Nägel in der Wand: man kann nun mancherlei daran aufhängen, befestigen, was sonst nicht haften geblieben wäre. — Überdies sind stereotype Wiederholungsfragen kein Hindernis für freie Erläuterungsfragen des Lehrers, im Gegenteil werden diese durch jene in jeder Beziehung erleichtert: dem Lehrer erleichtern sie das Fragen nicht minder, wie dem Schüler das Antworten. Das werden die Kollegen bezeugen können, welche das vorliegende Schriftchen bereits seit längerer Zeit gebraucht haben.

Drittens. Durch die einzelnen Punktationen des Auszugs, namentlich wenn sie in die Frageform gebracht sind, wird der größere Abschnitt zergliedert, geteilt. Diese Teilung ist ein neuer Vorteil. „Divide et impera!“ — das gilt nicht bloß für Imperatoren zur Beherrschung von Volkshaufen, sondern enthält auch einen bewährten psychologischen Rat für die leichtere Bewältigung von Vorstellungsmassen. Aus diesem Grunde pflegen daher die Lehrer, welche auf ein Memorieren der biblischen Historien dringen und dieses den Kindern erleichtern wollen, die einzelne Geschichte in kleinere Abschnitte, in bequeme Portionen, zu bringen. Dies gewährt in der That eine Erleichterung, allein das Resultat dieses mechanischen Einprägens läuft gemeinhin darauf hinaus: „Die Teile hat man in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band.“ Der judiciöse Teil des Memorierens, d. h. die Unterstützung, welche ein verständiges Erfassen dem sichern Festhalten leisten kann, wird nicht genug in Anspruch genommen. Dieser Mangel weist uns auf den vierten Vorteil der Auszugsfragen hin.

Viertens. Ein Lehrstück, in unserm Falle eine biblische Geschichte, wird aber durch wohlbemessene Fragen nicht nur in faßliche Teile zerlegt, sondern diese Fragen können auch das „geistige Band“, welches diese Teile zusammenhält, bloßlegen helfen. Worin besteht aber dieses Band? Es ist gewoben aus den Kräften und Gesetzen, welche in den Handlungen und Ereignissen der Geschichte wirksam waren: aus den Motiven, Absichten und Gemütsstimmungen der beteiligten Personen, — aus den Kräften des äußeren ursächlichen Zusammenhangs, — und endlich aus den leitenden Gedanken dessen, der aller Geschichte Anfang und Ende bestimmt. In didaktischen Darstellungen ist es die logische Ordnung der Gedanken u. s. w. Um nun den psychologischen, ethischen, natürlichen rc. Unter- und Hintergrund der geschichtlichen Vorgänge aufdecken zu helfen, — dazu sind freilich andere Fragen erforderlich als z. B.: Was that er jetzt? Was that er dann? Was sagte dieser? Was antwortete jener? u. s. w. Das heißt nichts anderes, als gleichsam mechanisch „abwickeln“, was die Erzählung „aufgewickelt“ hat. Bei kleinen Kindern ist diese

Manier am Platze und auch auf höherer Stufe werden vielfach solche Fragen mit unterlaufen müssen, wenn die Auszugsfragen in erster Linie Repetitionsfragen bleiben sollen. Wie werden nun die Fragen beschaffen sein müssen, welche einerseits der Wiederholung und doch auch dem tieferen Verständnis dienen wollen? Wählen wir ein paar Beispiele.

In der Geschichte des ersten christlichen Märtyrers heißt es z. B. am Schlusse (dem Sinne nach): „Es kamen aber gottesfürchtige Männer und begruben den Stephanus, und hielten eine große Klage über ihn." Die Abwicklungsfragen würden etwa lauten: Wer begrub den Stephanus? Was thaten etliche gottesfürchtige Männer? Wie ist Stephanus zu Grabe gekommen? u. s. w. — Mehr Inhalt würden schon folgende Fragen haben. „Wie wurde Stephanus in seinem Tode geehrt?" oder: „Wie zeigte es sich, daß er unter den Juden auch noch Freunde hatte?" — Diese Fragen heben offenbar etwas hervor, was in der Erzählung zwar enthalten ist, aber ohne diese Fingerzeige leicht unbeachtet bleiben könnte. Die erste weist darauf hin, daß dem vorher geschändeten eine Ehre erwiesen wurde, und die andere, daß man nicht meinen dürfe, die gesamte jüdische Bürgerschaft Jerusalems sei bereits dem blutdürstigen Fanatismus verfallen gewesen. Diese beiden Gedanken nebst dem, was der Nachdenksame weiter aus ihnen folgern kann, werden mutmaßlich nicht vielen Schülern von selbst einfallen, obwohl sie auf der Oberfläche liegen. Durch jene Fragen aber wird der Blick des Kindes zugleich auf den einen und andern Hintergrund des äußern Vorganges aufmerksam gemacht. Dienen sie auch zunächst nur einer einfachen Repetition des Textes, so geben sie doch andrerseits Anregung zum Nachdenken, geben schon bestimmte Gedanken und diese helfen als judiciöses Memorieren die Textworte noch mehr befestigen. Mechanisches und judiciöses Memorieren arbeiten nun gemeinsam an einem Werk, gleichsam wie rechte Hand und linke Hand. Wie aber das Arbeitsergebnis der beiden Hände zu dem von einer Hand allein bekanntlich in einem viel größeren Verhältnis steht, als die Zahlen 1 : 2 vermuten lassen könnten, so auch in dem Falle, wo Nachdenken und einfaches Repetieren in der angedeuteten Weise zusammenwirken. Denn einmal werden die Vorstellungen — der Text — durch doppelte Bande, mechanisch und judiciös, im Gedächtnis festgehalten, und andrerseits werden neue Vorstellungen aus dem Hintergrunde hinzugefügt, die nun dritterseits, weil sie nicht durch bloße mechanische Behandlung starr geworden, wieder neue Gedanken zeugen können. — Es wird jetzt dem Leser ohne Zweifel verständlich sein, wie die Behauptung gemeint war, daß die hier zu empfehlenden Fragen wesentlich andere sein müssen als die äußerlichen Repetier-

fragen. Man kann indessen bei dem vorliegenden Beispiel (Stephanus Begräbnis) noch einen Schritt weiter gehen, d. h. mit der Frage noch etwas tiefer greifen, als vorhin geschah. Fragt man z. B. (wie unser Enchiridion) so: „Wie wurden durch Stephanus' Märtyrertod auch verborgene Freunde Jesu offenbar — zum Hervortreten angeregt?" — so zieht diese Frage nicht nur den vorhin erwähnten Gedanken hervor, sondern weckt sofort die Erinnerung an Nikodemus und Joseph von Arimathia, die auch gerade da, als die Erniedrigung und Schmach Jesu den höchsten Grad erreicht hatte, sich gedrungen fühlten, mit ihrer Liebe zu ihm offen hervorzutreten. Dadurch ist zugleich eins der weittragendsten Entwicklungsgesetze des Reiches Gottes — „das Blut der Märtyrer ist der Same der Kirche" — wieder ins Gedenken gerufen, und zwar nicht nach dem hohlen Klang der abstrakten Formel, sondern an anschaulichen Beispielen, und überdies so, daß die Kinder vermöge der noch warm erregten Teilnahme für den Märtyrer zugleich den psychologischen Grund jenes Gesetzes empfinden und begreifen können. Diese Gedanken sind aber geweckt worden nicht durch langwierige Erörterungen, sondern auf dem allerkürzesten Wege, und zwar — was der Leser gefälligst nicht aus dem Auge verlieren wolle — bei dem kleinen Dienst der Einprägung der heiligen Geschichte und des biblischen Textes.

Nehmen wir noch ein zweites Beispiel vor. Im Anschluß an die Erzählung von Kain und Abel pflegen die Historienbücher aus dem genealogischen Register der Kainiten und Sethiten die bekannten Notizen über Lamech und Henoch hervorzuheben. Die Textworte brauchen wir hier wohl nicht zu citieren, sie sind ja jedem bekannt. Die „abwickelnden" Wiederholungsfragen würden da etwa lauten: Wie viel Weiber nahm Lamech? oder: Wer nahm zwei Weiber? — Wer erfand zuerst Musikinstrumente ꝛc.? oder: Was erfand der und der? — Ähnlich bei Henoch. Damit vergleiche man die bezüglichen Fragen im Enchiridion:

8. Worin wich Lamech — — — im Familienleben von Gottes Ordnung ab?

9. Durch welche Fortschritte in Kunst und Lebensgenuß machten sich seine Kinder einen Namen?

10. Wie offenbarte Lamech auch seine trotzige und rachsüchtige Kainsnatur?

11. Woraus ist ersichtlich, daß unter Seths Nachkommen ein gottesfürchtiger Sinn erhalten blieb? (Enos—Henoch—Noah.)

12. Wie verkündigte Henoch, der siebente von Adam aus Seths Geschlecht, das nahende Gericht über den trotzigen Abfall von Gottes Ordnungen? (Judä V. 14, 15.)

13. Wodurch gab Gott Zeugnis, daß ihm Henoch wohl gefiel? (Hebr. 11, 5. 6; Jes. 57, 1. 2.)

Man wird nicht verkennen, daß diese Fragen, indem sie jedes Faktum unter einen bestimmten Gesichtspunkt stellen, Licht und Schatten dieser historischen Skizze merklich verstärken und dadurch die Gestalten aus dem Dunkel der Urzeit deutlicher hervortreten lassen. Doch aber macht diese geschichtliche Gruppe den Eindruck, als ob an der Zeichnung irgendwo etwas fehle. Daß hier eine historische Parallele vorliegt, scheint gewiß. Sie tritt auch im ganzen sichtlich hervor: einerseits der Abfall von Gottes Ordnung, das Trachten nach Weltseligkeit und der in poetische Deklamation ausbrechende Geist des Trotzes und der Rachsucht; daneben ein Mann, der nach Gottes Ordnung wandelt, aller Gottlosigkeit das heranrückende Gericht verkündet, sein Sehnen auf unvergängliches Wesen richtet und darum in den Himmel kommt. Dennoch ist die Parallele nicht vollständig. Sehen wir genauer zu, was die Schrift sagt! Nur ein kleiner Zug ist nachzutragen: rücken wir in die offen gelassene Stelle der ersten Frage die Worte ein: „der siebente von Adam aus Kains Geschlecht," so fällt mit einem Male auf diese Skizze aus der Urgeschichte ein ganz neues Licht, namentlich auf den vereinsamten Zeugen Gottes, der wie ein Vorläufer des Elias allein und doch mutig wider den steigenden Abfall und Trotz der Gottlosen sich stemmt und auch wie Elias vor den einbrechenden Gerichten in den Himmel genommen wird.

Zum fünften ist noch etwas genauer hervorzuheben, inwiefern die hier empfohlenen Fragen der unmittelbaren Repetition dienen können. Es war dem Verfasser ein Hauptanliegen, daß sie auch in diesem Betracht etwas leisten möchten, was Hübner und seine Nachfolger, die ebenfalls Wiederholungsfragen beifügten, nicht geleistet haben. Er hatte dabei namentlich ein Zwiefaches im Sinne: einmal sollen, aus mehrfachen Gründen, längere, wenigstens nicht allzu kurze Antworten gefordert werden, und zum andern sollen dieselben möglichst mit den Worten des biblischen Textes gegeben werden können, wobei eine freie Beantwortung selbstverständlich unbehindert bleibt. Ein Beispiel — wir wählen eins der kürzeren — wird deutlich zeigen, was gemeint und was erreicht ist.

Josephs weitere Erniedrigung bis zum Gefängnis.

Frage:	Antwort:
1. Welche Versuchung hatte Joseph im Hause des Potiphar zu bestehen?	„Joseph war schön von Gestalt und Angesicht; und es begab sich, daß seines Herrn Weib die Augen auf ihn warf, und gewann ihn lieb und wollte ihn zum Ehebruch verführen."

2. Mit welchen Worten wies er zuerst die Verführerin zurück?	„Er weigerte sich aber und sprach zu ihr: Wie sollt' ich ein so großes Übel thun und wider Gott sündigen?"
3. Wie hat er das Wort befolgt: Fliehe vor der Sünde wie vor einer Schlange —?	„Es begab sich aber der Tage einen, daß Joseph in das Haus ging, seine Geschäfte zu thun, und — — — — — — — — — (bis:) und lief zum Hause hinaus."
4. Wie mußte Joseph auch das Wort erfahren: „und die Schlange wird ihn in die Ferse stechen"? — (Wie rächte sich die verführerische Schlange.)	„Da rief sie das Gesinde im Hause und sprach zu ihnen: Sehet, Potiphar hat uns den hebräischen Mann ins Haus gebracht, daß — — (bis:) sein Leib mußte in Eisen liegen."
5. Wie erfuhr er, daß Gott ihn nicht verlassen hatte?	„Aber der Herr war mit Joseph und ließ ihn Gnade finden vor dem Amtmann, — — (bis:) da gab der Herr Glück zu."
6. Auf welchem Wege erhielt er einige Hoffnung auf baldige Erlösung?	[Hier sind die Träume der beiden gefangenen Hofbeamten zu erzählen nebst der Deutung durch Joseph und dem Versprechen des Schenken.]
7. Wodurch wurde aber diese Hoffnung zu nichte?	„Aber der Schenke gedachte nicht an Joseph, sondern vergaß seiner."

Inwiefern das Enchiridion nun neben diesen Vorteilen bei der unmittelbaren Repetition auch die in den vier übrigen Bemerkungen hervorgehobenen Vorteile zu gewähren vermag, kann der praktische Gebrauch am besten und am deutlichsten zeigen. Der Verfasser hat mit etlichen Freunden in der Nähe bereits diese Probe gemacht, indem schon vor Jahr und Tag ein großer Teil der Fragen zu diesem Behuf als Manuskript gedruckt und in den Schulen benutzt wurde.

Im Interesse derjenigen Kollegen, welche das Schriftchen in ihren Schulen einführen wollen, seien noch einige Worte über den Gebrauch desselben resp. wider möglichen Mißbrauch gestattet. Zugleich wünscht der Verfasser dabei auch über einige redaktionelle Kleinigkeiten, bei denen vielleicht der eine oder andere nicht sofort die eigentliche Absicht treffen möchte, nähere Auskunft zu geben.

Bei den Begebenheiten der Leidenswoche und namentlich der letzten 24 Stunden in dem Leben des Herrn schien es dem Verfasser vor allem wichtig, den Kindern zu einer bequemen Übersicht derselben zu verhelfen. Schon die reichen Mitteilungen der Evangelisten weisen darauf hin, daß dies inhaltreiche Tage und Stunden gewesen sind. Daher geziemt es sich nicht minder, als es von Segen ist, mit aller Umsicht dahin zu streben, daß die Kinder einen bleibenden Eindruck von der

Inhaltsfülle und Inhaltsschwere dieses Zeitabschnitts bekommen. Von der Fülle des Inhalts aber erhalten und behalten sie den dauerndsten Eindruck, wenn sie sich die Reihenfolge der Begebenheiten sicher einprägen, — wenn der Inhalt in übersichtlicher Ordnung klar vor ihrem Blicke steht. Ohne Ordnung keine Übersicht. Das Gewicht dieser Ereignisse macht sich bei der Erzählung schon von selbst fühlbar; ein Weiteres hängt von dem lebendigen Wort und von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Darum hat das Enchiridion bei diesem Abschnitt die Frageform fallen lassen und dagegen in kurzen Sätzen eine übersichtliche Reihenfolge der Begebenheiten gegeben. An der Hand dieser Sätzchen werden die Schüler leicht die wünschenswerte Übersicht gewinnen können. Die Frageform würde diesem Zwecke hinderlich gewesen sein. Auch meinte der Verfasser, hier, im Allerheiligsten der Weltgeschichte, sei es so angemessen wie geziemlich, die pädagogischen Künste zurücktreten zu lassen und der heiligen Erzählung stille und ungestört zu lauschen. Sollte jedoch eigene und anderer Erfahrung später lehren, daß auch bei diesem Abschnitt angemessene Fragen eine gute Zugabe sein würden, so können dieselben in einer etwaigen neuen Ausgabe separat beigefügt werden.*)

Wie bereits bemerkt, sind die Fragen so formuliert, daß in der Regel mit den Worten des Textes geantwortet werden kann. Wo dies nicht angeht, — wo etwa die Antwort allein durch Reflexion, durch Besinnung auf andere Geschichten ꝛc. zu finden ist, kurz: wo frei geantwortet werden muß, da ist dies in der Regel durch kleineren Druck angedeutet.

Bei der Auswahl der Geschichten folgt das Enchiridion den bessern Historienbüchern, namentlich dem Zahnschen. Der Verfasser hatte hier keine freie Wahl. Je und dann kommen allerdings Fragen vor, welche über das Historienbuch hinausgreifen; dann ist aber allemal die betreffende Stelle der Bibel angegeben. Ob ein Lehrer überhaupt nur die Bibel in der Schule gebraucht, oder auch daneben ein Historienbuch, ist für die Benutzung unseres Fragebüchleins nicht entscheidend. Doch hat es der letztere bequemer, wie denn der Gebrauch eines Historienbuches neben der Bibel — nicht statt der Bibel — überhaupt das Bequemere und Richtigere sein dürfte. Daß die Schüler die Bibel gebrauchen, sich darin orientieren lernen, ist ja wichtig; dazu ist im Enchiridion mit Fleiß mancherlei Anregung gegeben, namentlich auch durch eine ziemliche Anzahl erklärender Parallelstellen. Wichtig ist aber auch, daß die Schüler einen reichsgeschichtlichen Blick für den pragmatischen Zusammen-

---

*) Bei den späteren Auflagen ist dies geschehen.

hang der heiligen Geschichte gewinnen; dazu dient ein Historienbuch besser, weil es schon unmittelbar eine Übersicht des geschichtlichen Ganges gewährt. Die Bibel ist kein Buch, sondern eine Bibliothek. Je mehr nun ein Kind in dieser Bibliothek heimisch werden soll, desto mehr muß es zuvor mit der geschichtlichen Grundlage vertraut gemacht werden; je mehr man aber erkennen wird, daß die Heilsgeschichte die beste Heilslehre ist, und je mehr man hierin ein ernstliches Lernen anstreben will, wie es das Enchiridion im Sinne hat, desto deutlicher wird auch die Zweckmäßigkeit eines passenden Bibelauszugs in die Augen springen. Mit dem Rufe: Bibel! Bibel! — ist es nicht gethan, sonst würde die sogen. Bibelkirche schon längst eine wirkliche Bibelkirche sein, was sie aber thatsächlich selbst ihrem Kern nach nicht ist. Es handelt sich hier zunächst um eine Einführung in die Bibel, und da ist der gebahnte, bequeme Weg der beste.

Bei einigen wenigen Historien, die vorwiegend didaktischen Inhaltes sind, ebenso an etlichen Stellen, wo die Geschichte sich für eine Zergliederung nicht zu eignen schien, bietet das Enchiridion in der vorliegenden Ausgabe keine Fragen. Es wird dies einer näheren Rechtfertigung nicht bedürfen. Dagegen mag ausdrücklich bemerkt sein, daß einer, der hinsichtlich der Decenz etwas ängstlich ist, durch die Fragen nicht in Verlegenheit geraten wird, es sei denn aus eigner Schuld.

Hier und da findet sich im Enchiridion bei den Geschichten eine andere Überschrift als in den gebräuchlichsten Historienbüchern. Man wolle diese kleine Änderung nicht so verstehen, als wollten sie sich für Verbesserungen ausgeben. Wenn der Verfasser einmal ein Historienbuch herauszugeben gedächte, so würde er trotz etwaiger anderer Abweichungen doch die alten, geläufigen Überschriften mit Fleiß beibehalten, selbst da, wo er eine bessere gefunden zu haben glaubte. Die hier und da vorkommenden Änderungen in den Überschriften wollen eben nur Änderungen sein, und zwar zu folgendem Zwecke. Bekanntlich geben alte, fest gewordene Benennungen auch den Vorstellungen etwas Festes, Starres, und hemmen dadurch die Einführung dieser Vorstellungen in den geistigen Blutumlauf, in den Gedankenverkehr. Dem muß man entgegenarbeiten, doch so, daß das Gute, was in dem Gefesteten liegt, nicht verloren geht. Die erwähnten Änderungen sollen also nur ein Fingerzeig, eine leise Mahnung für den Lehrer sein. Zugleich möchte der Verfasser nebenbei auf eine recht nützliche (schriftliche oder mündliche) Aufgabe für die Schüler aufmerksam machen, nämlich: zu den Historien neue Überschriften zu suchen. Sie bietet ein treffliches Mittel, zu erforschen, wie weit die Schüler in den Kern der Geschichte eingedrungen sind; nicht minder ist sie eine Heraus-

forderung an das geschärfte und eine Anregung zu stillem, sinnigem Nachdenken.

Es sei gestattet, auch noch an einen andern seitwärts liegenden Umstand zu erinnern, durch den das Enchiridion sich empfehlen kann. Referent möchte fast darauf wetten, daß er dem praktischen Schulmanne schon bei den ersten Zeilen dieses Vorwortes eingefallen ist: die Fragen bieten eine hübsche Gelegenheit, die Schüler in passender Weise schriftlich zu beschäftigen — in der Schule und zu Hause, und zwar nicht bloß durch eine einfache Beantwortung der Fragen, sondern auch durch Anfertigung eines abgerundeten Aufsatzes an der Hand der Fragen. Es wird aber nicht not sein, auf diese Handreichung des Enchiridions näher einzugehen: der praktische Schulmann braucht in diesem Punkte keinen Ratgeber. Aber auf einen andern, damit verwandten Umstand möchte der Verfasser noch gern die Aufmerksamkeit der Kollegen lenken, weil hier ein weit verbreitetes Vorurteil, ein unpsychologisches didaktisches Dogma, oder wie man das Ding nennen soll, der richtigen Auffassung im Wege steht. Die werten Amtsbrüder seien einmal auf ihr bestes Wissen und Gewissen gefragt: In welchen Unterrichtsgegenständen haben nach eurer Ansicht die Schüler bisher am meisten für die Sprachbildung profitiert? Oder wenn diese Frage nicht präcise genug sein sollte: durch welche Lektionen samt den damit verbundenen Selbstbeschäftigungen haben sie am meisten für Sprachverständnis, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit gelernt? — Will jemand hierauf antworten: Ei, wo anders als in den Lektionen, die eigens für die Sprachbildung angesetzt sind, in den Sprachstunden! — so muß Referent — wenigstens bei der landläufigen Praxis — dem ein entschiedenes Nein entgegenstellen und seinerseits behaupten: den meisten Gewinn — für Sprachfertigkeit wohl auch für Sprachverständnis, vielleicht ebenso für Sprachrichtigkeit, haben die Religionslektionen abgeworfen, und zwar aus dem einfachen, aber durchschlagenden Grunde, weil hier am meisten sprachlich memoriert, weil hier das Sprachmaterial, die Fülle der Wort- und Redeformen, am sichersten dem Geiste, dem Ohr und dem Munde eingeprägt worden ist. Tantum scimus, quantum memoria tenemus, d. h. wer nicht wiederholen will, soll auch nichts wissen, und wer nicht üben will, soll auch nichts können. Dieweil dies nun so ist, eine Thatsache ist, d. h. weil der Lehrer, welcher in der christlichen Unterweisung seine Schuldigkeit thut, auch auf dem sprachlichen Gebiete Früchte davon erntet: darum hat der Verfasser geglaubt, etwas Gutes zu thun, wenn er bei der Redaktion des Fragebüchleins nebenbei auch mit Fleiß der Sprachbildung zu dienen suchte. Freilich leistet das Schriftchen den Hauptteil dieses Dienstes ungesucht. Eine

Lektion, die auf dem Wege von Frage und Antwort tüchtig und wiederholt durchgearbeitet worden, ist damit auch für die freie sprachliche Reproduktion geschickt gemacht worden; die Technik der Sprache hat nicht minder dabei gewonnen als das Verständnis der Sache. Der Verfasser hat indessen noch besondere Mittel herbeizuziehen sich bemüht. In den Fragen wird der Ausdruck für ein und dieselbe Sache möglichst gewechselt, um die Schüler in den Besitz eines guten Schatzes von Synonymen zu bringen; überdies folgen sie vielfach, doch mit Vorsicht, der jetzt geläufigen Sprachweise, um dadurch die alte biblische und die moderne Ausdrucksweise in fruchtbaren Austausch zu bringen; endlich noch hat der Verfasser sich nicht gescheut, je und dann eine solche Frageform zu bieten, welche über die schülermäßige Redeweise ziemlich weit hinausgeht, doch aber nicht unverständlich ist, weil sie von bekannten Sachen handelt: die bekannte Sache hebt zum Verständnis der unbekannten Redeform empor. Auf diese Weise — bei treuer Durcharbeitung der biblischen Lektionen an der Hand der Fragen — werden die Vorstellungen mannigfach umgeschüttelt und umgerüttelt, in geistigen und sprachlichen Wechselverkehr gebracht. Was dieses Verfahren für die gesamte Bildung, für die Beweglichkeit des Geistes, insonderheit auch für die sprachliche Befähigung austrägt: das kann der praktische Versuch bald zeigen, vielleicht über Erwarten.

Eine *specielle* Gebrauchsanweisung hier beizufügen, wird überflüssig sein. Doch will der Verfasser wenigstens mit ein paar Worten anmerken, wie *er* das Enchiridion benutzt. Nachdem er in der betreffenden Stunde die biblische Geschichte zuerst *frei erzählt* hat — in jeder Beziehung frei, so daß alles, was zur Erläuterung oder Vermahnung dienlich scheint, kurzer Hand mit eingeflochten ist, — wird zum Schluß dieselbe Geschichte nach Anleitung der Fragen *gelesen* aus dem Historienbuche oder aus der Bibel, — d. h. die Fragen werden aus dem Lehrbuche *lesend beantwortet*. Reicht die Zeit dazu nicht aus, so kommt in der nächsten Stunde zuerst dieses Lesen an die Reihe und dann erst wird die neue Geschichte erzählt. Die *lesende* Beantwortung der Fragen in der *Schule* muß durchaus vorhergehen, wenigstens bei den schwierigen Lektionen, bevor die Kinder an eine *selbständige* Repetition zu *Hause* gewiesen werden. Am Sonnabend ist eine Stunde angesetzt, in welcher von den drei Wochengeschichten *eine*, oder je nach der Zeit auch eine zweite, nach dem Enchiridion *frei reproduziert* wird.*) Eine *lesende* Beantwortung der

*) Innerhalb jeder Woche können also die einfallenden (2—3) Geschichten *vier Lernstadien* durchmachen: a) der Lehrer *erzählt* die Geschichte frei und anschaulich, b) die Schüler *lesen* sie in der Schule nach den Fragen, c) die Schüler *repetieren* sie zu *Hause* — ebenfalls nach dem Frageheft, und d) die Geschichte

Fragen in der Schule scheint ihm bei allen Geschichten wünschenswert, schon darum, weil hierbei auch die Schwächeren sich beteiligen können und dadurch Mut und Kraft zum freien Antworten gewinnen lernen. Für die freie Reproduktion ist unter allen Umständen zuerst die Auswahl einer mäßigen Anzahl von Lektionen zu empfehlen, damit diese desto öfter wiederholt werden können. Repetitio mater studiorum est, — aber die sinnige, verständige Wiederholung, nicht die, welche sich das Wurststopfen zum Vorbilde nimmt.*)

---

wird nach dem Frageheft in der Schule frei reproduziert. — Wie viele der erzählten Wochengeschichten auch in den drei übrigen Lernstadien vorzunehmen sind, hängt von der Zeit ab, die der Lehrer dafür disponibel hat.

*) Unter befreundeten Kollegen, die das vorliegende Schriftchen im Manuskriptdruck kannten, ist einmal die Frage laut geworden, warum dasselbe nicht auch Rückfragen über einen größeren Schriftabschnitt, z. B. über das ganze Leben Abrahams, Davids rc. enthalte. Da auch an andern Stellen diese Frage auftauchen könnte, so möge hier zum voraus die Antwort stehen.

Derartige Rückfragen, wie jene Kollegen im Sinne hatten, sind nicht mehr eigentliche Repetitionsfragen in dem Sinne, wie das Enchiridion sie bieten will, wenigstens nicht solche, welche mit der Geschichte auch die Textworte wiederholen wollen. Warum nun das Enchiridion sich gerade an die Art der Repetitionsfragen hält, welche neben den übrigen Zwecken namentlich auch ein sinniges, verständiges Hören und Lesen der Geschichten in ihrem Detail erzielen sollen, darüber giebt das nachstehende Schlußwort wenigstens einen der tieferen Gründe an.

Jede andere Art der Wiederholungsfragen gehört nach dem Bedünken des Verfassers nicht in ein gedrucktes Buch, sondern dem freien Worte des Lehrers, — u. a. auch solche, welche die biblische Geographie und Geschichte verbinden sollen, z. B.: Welche Begebenheiten haben in Bethlehem, in Bethanien u. s. w. stattgefunden? —

Der Wunsch jener Kollegen zielt, wie Referent ihn versteht, wesentlich auf solche Fragen, welche dem tieferen Verständnis der Geschichte dienen können. Fragen dieser Art, mögen sie nun die Erkenntnis von Einzelheiten, oder die Einsicht in den Zusammenhang, oder die erbauliche Anwendung u. s. w. bezwecken, möchte der Verfasser vorwiegend dem mündlichen Unterricht überlassen. Er denkt in der That an eine Ergänzung des Enchiridions, aber zunächst als Handbuch für den Lehrer, nicht als Hülfsbuch für den Schüler; es sind auch schon längst Vorarbeiten dazu gemacht. Ob aus dieser Ergänzung des Enchiridions für den Lehrer auch eine solche für die Hand des Schülers sich entwickeln kann — gleichsam eine zweite Stufe unseres Fragebüchleins — hängt zumeist davon ab, wie weit der hier empfohlene Weg der christlichen Heilslehre auch beim Konfirmandenunterricht und in den höhern Schulen Beifall findet. Natürlich würde zur Bearbeitung eines solchen Lehrmittels neben der pädagogischen Einsicht auch eine wissenschaftlich-theologische Bildung erforderlich sein. — Es sind auch etliche Fragen in das Enchiridion aufgenommen worden, welche eigentlich über diese Stufe hinausliegen, sogar eine ganze Lektion: die Verteidigungsrede des Stephanus. Die Behandlung (Analyse

Endlich noch eins: Sollte das Enchiridion nicht aus der Schule in das Haus hinein wirken können — in mehr als einer Weise? Referent will nichts weiter darüber sagen; er wollte nur an etwas erinnern, was ihm wichtig ist; vielleicht trifft die Bemerkung da und dort einen Leser, der sie zu gebrauchen versteht.

Zum Schluß ist der Verfasser nach dem eingangs gegebenen Versprechen noch schuldig, über den theoretischen Untergrund, auf welchem das Fragebüchlein erwachsen ist, einiges zu bemerken.

Das Enchiridion hätte schon längst im Buchhandel erscheinen können; allein der Herausgeber beabsichtigte, ihm zugleich eine größere Schrift zur Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts mit auf den Weg zu geben. Die Vorarbeiten dazu sind schon vor Jahren begonnen; da aber der Vollendung fort und fort hindernde Umstände sich in den Weg stellten, so mußte auch das Fragebüchlein in der Heimat bleiben.*) Auf die dringlichen Mahnungen etlicher Freunde

---

und Deutung) dieser Rede soll übrigens kein Veranschaulichungsbeispiel sein, wie der Verf. sich die Ergänzung des Enchiridions angelegt und ausgeführt denkt. Dieses Stück ist nur darum gewählt, einmal weil es zur Geschichte des Stephanus gehört, und dann, weil die meisten Bibelleser mit dieser wunderlichen Defensionsrede nichts Rechtes anzufangen wissen. Selbst die bessern Handbücher der biblischen Geschichte lassen den Forscher hier im Dunkeln, so daß er immer vor der Frage stehen bleibt: Wie paßt denn diese Rede zu der erhobenen Anklage? Und wie soll aus einer Verteidigung, die den Anklagepunkt nicht berührt und dagegen nur allbekannte alte Geschichten erzählt, ein Mann voll heiligen Geistes zu erkennen sein? — Es hat den Schreiber dieses von jeher verdrossen, daß die Verfasser von biblischen Handbüchern nicht ehrlich erklärten, sie wüßten hier keinen Rat; und es hat ihn nicht wenig gefreut, als er in H. Thiersch's Geschichte des ersten Jahrhunderts der christlichen Kirche endlich einmal den Ausdruck desselben innerlichen Unwillens und zugleich einige Andeutungen über den Schlüssel zu der verschlossenen Verteidigungsrede fand. Die Zergliederung dieser Rede im Enchiridion wendet sich freilich zunächst an den Lehrer; ohne seine specielle Hülfe dürfte schwerlich ein Elementarschüler mit den gestellten Fragen fertig werden können; bei einiger Nachhülfe wird er aber wenigstens ahnen lernen, daß Stephanus' Verteidigungsrede zu den inhaltreichsten der heil. Schrift gehört.

*) Die ältern Leser des evangel. Schulblattes kennen einige der Grundgedanken des Herausgebers aus mehreren einschlägigen Artikeln. Es sei erlaubt, hier einstweilen auf diese Artikel zu verweisen, da er nicht weiß, wann er Zeit und Kraft zum Abschluß der erwähnten selbständigen Schrift finden wird:

1. „Ein Musterbuch der Schrifterklärung von einem alten schwäbischen Präzeptor“ — (Schulbl. Nr. 1, 1857).

2. „Ein pädagogisches Original“ — (Schulbl. Nr. 3 und 4, 1859).

hat sich der Verfasser nach langem Widerstreben endlich entschlossen, das Enchiridion allein auszziehen zu lassen. Es thut ihm in der That recht leid, daß er das kleine, aber ihm ein wenig ans Herz gewachsene Werkchen präsentieren soll, ohne die tiefere Absicht seiner Bearbeitung darlegen zu können; denn von dieser ist in den vorstehenden Bemerkungen nur andeutungsweise die Rede gewesen.

Wenigstens etwas möchte der Verfasser doch gern sagen. Wie soll man sich aber anstellen, um das, wozu ein Buch nötig ist, in ein paar Zeilen auszudrücken, und zwar so, daß der Leser versteht, was der Schreiber will, und daß das Gesagte gegen schwere Mißverständnisse, die bei der babylonischen Sprachverwirrung auf diesem Gebiete so nahe liegen, geschützt bleibt?

Um dem Autorgewissen doch einigermaßen Luft zu machen, sei wenigstens ein Gedanke aus der größeren Schrift hervorgehoben, — einer, der mit den Zwecken des Enchiridions im nächsten Zusammenhange steht. Ein paar Erläuterungen werden wir noch beifügen; dann muß der Leser zusehen, wie er mit ihm fertig wird.

Israels klassische Schriftsteller von Moses bis auf St. Johannes — das sind die **religiösen Klassiker** aller Völker und Zeiten.

Was heißt das? — Es heißt: Fort mit Pinsel und Flederwisch, — eine Wurfschaufel her, um eine alte Tenne zu fegen, — eine Geißel, um das pädagogische Heiligtum zu reinigen von den toten Werken katechetischer Gerechtigkeit und von allem, was sich an die Stelle der von Gott bestellten Volkslehrer gesetzt hat! Da sitzen die Kindlein zu den Füßen pädagogischer Männlein, um sich von ihnen groß katechisieren zu lassen, während die Männer, welche der Geist des Herrn groß gezogen hat, damit an ihnen die Menschenkinder zum Maß der vollkommenen Mannesgestalt Christi emporwachsen möchten, bescheiden in der Ecke stehen müssen, vielleicht nur je und dann ein abgebrochenes Wort mitsprechen dürfen, falls sie überhaupt noch gewürdigt sind, die Schwelle des modernen Pädagogiums zu überschreiten. Wann wird der Herr einmal einen Mann aus der Wüste

---

3. „Bemerkungen und Wünsche in betreff der preuß. Regulative" — (Schulbl. Nr. 4, 1860).

4. „Der Lehrerstand und die christlichen Klassiker" — (Schulbl. Nr. 8, 1860).

5. „Bericht über die Lehrerversammlung bei Gelegenheit des Barmer Kirchentages" — (Schulbl. Nr. 10 und 11, 1861).

6. „Freie Umschau auf dem Gebiet der 17jährigen Geschichte des evang. Lehrervereins" — (Schulbl. Nr. 1 und 2, 1866).

herrufen, der diesem Geschlecht, d. h. uns, den cismontanen und cisrhenanen Pädagogen in der „Kirche des reinen Wortes", vernehmlich genug zu reden weiß, — zu bekehren die rechtgläubigen Väter zu dem rechtgläubigen Kindersinn und die Ungläubigen zu der Klugheit der Gerechten, daß wir Buße thun von allen toten Werken philosophischer, pädagogischer, kirchlicher und katechetischer Selbstgerechtigkeit? Wehe, dreimal wehe, wenn auch die „Bibelkirche" immer mehr an die Rede sich gewöhnt: Ich habe gar satt und bedarf der Buße nicht, aber da, da — die Ultramontanen und Ultrarhenanen, die müssen umkehren.

Religiöse Klassiker sind jene echten Israeliten. Wohl läßt sich mancherlei von ihnen lernen, auch für zeitlichen Bedarf in Kunst und Wissenschaft, in Pädagogik und Demagogik; auch solche Weisheit ist ihnen zugefallen, obwohl sie nicht eben danach getrachtet haben. Aber in ihrem Beruf haben sie geredet und geschrieben zunächst und vor allem von dem einen, was not ist „zur Gesundheit der Nationen", was den Schaden der Seele heilen kann; ihre Schriften sind „Blätter vom Baume des Lebens." — „Gott aber sei Dank für seine unaussprechliche Gabe in Christo Jesu," — das ist das Amen aller ihrer Erzählungen und Lehren, ihrer Lieder und Gebete — zum Muster und zur Kernprobe für alles, was die nachkommende christliche Epik, Didaktik, Lyrik und Liturgik zur Erziehung des Menschengeschlechts darbieten will.

Klassiker sind Israels Schriftsteller, — original und darum mustergültig; zum Bessermachen geben sie Erlaubnis, aber nicht zum Verbessern. An Klassikern soll die Jugend nicht Kritik üben lernen, — auch nicht, wenn Homer einmal geschlafen haben sollte, — sondern original sehen, hören, denken, empfinden lernen, und an diesen zumal: vertrauen, hoffen, lieben, leiden, wie sie gethan, — und vielleicht auch, um wie sie original davon zeugen zu können.

Wie geschieht ein solches Lernen? — Das mögen die Theologen und Pädagogen vorab einmal von den Philologen sich sagen lassen. Werden Homer und Xenophon, Cäsar und Cicero in den Gymnasien gelesen, um eine schulmeisterliche Grammatik, Ästhetik, Archäologie u. s. w. verstehen und bewundern zu lernen: oder treiben die Schüler Sprachexerzitien, um zum Hören und Verstehen jener Klassiker, zum Umgange mit diesen Gebildetsten ihres Volks und ihrer Zeit befähigt zu werden? Ist es unter den Freunden und Pflegern altklassischer Studien jemals dauernd verkannt worden, daß es dabei gelte, die Schüler in das griechische und römische Ethos einzutauchen, sie bei den Besten dieses Volkstums Wohnung nehmen zu lassen, damit eben durch täglichen Verkehr ihre Sprache, ihr Urteil, ihr Geschmack, ihre Gesinnung rc. an

der Bildung dieser Besten sich bilde? — Es hat ja wunderliche Käuze unter den Philologen gegeben, wie allerwärts; aber ist einer unter diesen jemals auf den Gedanken gefallen, behufs Mitteilung altklassischer Bildung einen Katechismus des griechisch-römischen Ethos und der Klassizität anzufertigen, mit den Schülern in die Länge und Breite durchzukatechisieren und gar zum **wörtlichen Memorieren** aufzugeben; — oder etwa aus den Klassikern etliche hundert Belegstellen für seine Theorie des griechisch-römischen Volkstums und der Klassizität herbeizuziehen und den Schülern einzuprägen, in dem Wahn, nun hätte er den destillierten „Geist" des Altertums rein und lauter ihnen eingepflanzt: — anstatt die Klassiker selbst sinnig und verständig lesen, wiederlesen und memorieren zu lassen?

Was haben aber die Christen, zumal die schul- und fachgelehrten, mit ihren, mit den Klassikern Israels gethan, jahrhundertelang gethan, — steif und fest glaubend, sie bedürften der Umkehr nicht? Ist hier, in der cismontanen und antirhenanen Kirche des reinen Worts, nicht viel, nicht allzuviel geschehen — in guter wie in übler Meinung — was die Jugend und das Volk überhaupt von den biblischen Klassikern abhalten und abwenden mußte? — Zur Beschäftigung mit denselben gehört doch vor allem auch Zeit. Hat man aber durch Zerkatechisieren und Memorieren voluminöser Katechismen, dickleibiger „Leitfaden" u. dgl. nicht der Jugend die Zeit, welche dem Lesen und Betrachten der Bibel hätte gewidmet sein sollen, thatsächlich geraubt? — zu geschweigen des größeren Übels, daß durch dieses unpädagogische Verfahren nicht wenigen die Lektüre und der Umgang jener „alten Juden" zum Ekel geworden ist, — daß nun, wie in der Misere der römischen und evangelischen Kirche vor Augen liegt, viele begierig den Taumelbecher trans- und cisrhenanischer Heliande einschlürfen und „mit dem andern Kinde wandeln, das an jenes Statt soll aufkommen, und seiner doch nicht froh werden," — wie der Prediger sagt. Die Christen haben doch gewiß alle Ursache, vor den Klassikern Israels sich tiefer zu bücken, als die Philologen vor denen aus Hellas und Rom, — so gewiß, als der Himmel höher ist denn die Erde, und der Leib mehr ist denn die Kleidung. Wenn man aus Klassikern den „Geist" abstrahieren und destillieren kann und diese Abstraktionen ebenso wahrhaftig sind als konkrete, anschauliche Gebilde: warum giebt dann die Mutter dem Säuglinge statt der Milch nicht die extrahierten Bestandteile derselben — Wasser, Butter, Milchzucker, Kasein u. s. w., — zumal sie es ja nun in der Hand hätte, die plastischen oder die respiratorischen Nährstoffe nach Belieben zu verstärken und also ein Wunderkind chemisch-pädagogischer Kunst großzuziehen? Ist es aber mit

der Ernährung der Seele anders, als mit der Ernährung des Leibes? Es ist nicht anders; hier wie dort müssen die Nahrungsmittel, zumal die ersten, organische Gebilde sein; für das Seelenleben nennen wir sie Anschauungen. Die nächste und hauptsächlichste ethische Speise der Seele ist die unmittelbare oder mittelbare Anschauung von Personen nach ihrem äußeren und inneren Leben.

Warum hat die deutsche Christenheit seit den Tagen der ersten Liebe, seit der Zeit der ultramarinen Missionare, keinen zweiten lesbaren, d. h. volkstümlich durchschlagenden „Heliand" mehr zu erzeugen vermocht? Kann es denn zweifelhaft sein, daß ein einziges volkstümlich-klassisches „Leben Jesu" — vom pädagogischen Standpunkt betrachtet — 99 regelrechte Katechismen samt ebenso viel guten didaktischen Traktaten, Postillen und Dogmatiken aufwiegen würde? — Fromme Lieder hat das deutsche Gemüt je und je gesungen in Freud und Leid, — die Frömmigkeit ist Gott sei Dank! nicht ausgestorben in den deutschen Landen; auch hat die Kunst der schönen Formen sich redlich bemüht, die großen Thaten Gottes den Menschenkindern vor die Augen zu malen, sogar mit demütigem Sinne die landschaftliche Staffage dazu (Schirmer); auch die Kunst der Töne ist nicht zurückgeblieben, mit ihren Mitteln die Heilsgeschichten zu feiern und sie uns ins Ohr und ins Herz zu singen. Warum aber haben die Schriftgelehrten und Schulmänner, die vornehmlich berufen sind, von Israels Klassikern zu lernen, wie man durchs lebendige Wort den Jungen und Alten die Heilswerke Gottes verkündigt und vor die Seele malt, — warum haben gerade sie, welche mit dem wirkungsreichsten Mittel betraut sind, so viele Lücken gelassen und so viele Schulden gemacht? Gewiß soll und darf nicht jeder Pastor und jeder Schulmeister eine Messiade, einen „Paulus", einen „Elias" u. s. w. zu dichten versuchen wollen, obgleich der sel. Klopstock ein gutes Werk gethan, auch wenn niemand sein Werk lesen möchte, — aber wenn ein christliches Volk ein Jahrtausend alt wird, ohne einen einzigen biblischen Historienerzähler in neuer, in seiner Zunge, oder auch nur einen zweiten „Heliand" hervorbringen zu können: da muß doch offenbar im Herzpunkte der Erziehung und Bildung etwas faul und verdreht sein.

Bei Gelegenheit der Verhandlungen über „Christentum und Volkstum" auf dem Kirchentage in Altenburg jammerte ein kunstverständiger Theologe darüber, daß weiland selbst in den Rathaussälen das biblische Zeugnis nicht vermißt worden sei, indem eine bildliche Darstellung, z. B. von Moses mit den Gesetztafeln u. s. w. die Richter an das Recht Gottes und an das Rechtsprechen im Namen Gottes gemahnt habe, während jetzt

z. B. der Assisensaal der rheinischen Metropole nur die Mahnung von einem Paar schweigsamer Sphinxe biete; — daß ehemals sogar die eisernen Platten an den Feuerherden der Bürgerhäuser die biblischen Geschichten hätten verkündigen müssen, während jetzt die Menschen wie die Steine in der Regel nichts von solchen Dingen zu reden wüßten. So ist es; die Klage hat recht. Aber warum ist es so? Sind etwa, in diesem Falle, die Künstler zunächst anzuklagen hinsichtlich der Abnahme des christlichen Bildungsvermögens, der Verarmung an Nationalerziehungsmitteln? Da es doch auf platter Hand liegt, wo die erste, eigentliche Schuld zu suchen ist, — darf man da einen bloß Mitverschuldeten zum Sündenbock machen wollen? Und wenn man das nicht will, warum bekennt man dann nicht vor allem die Haupt- und Herzschuld? Warum wußte oder sagte jener werte Mann nicht, daß z. B. ein römisches Kruzifix ein mindestens ebenso guter Zuchtmeister auf Christum ist, als eine protestantische durchkatechisierte Theorie der Versöhnung? — und daß mehr als ein alter „Beichtspiegel“ (z. B. „Der Sele Trost“, 1407) trotz der theologischen Gebrechen in pädagogischer Hinsicht ungleich höher zu achten sei, als die regelrechten Katechismen der selbstrühmerischen Folgezeit, in der wir Fortschrittsleute zu leben die Ehre haben? Die Frageform hat man freilich den „Beichtspiegeln“ glücklich abgeguckt, aber den traulich-erbaulichen Ton, die herzandringende Redeweise, den christlichen „Privatunterricht“ und die Veranschaulichung durch biblische und nachbiblische Geschichte — das alles ließ man leider dahinten.*) Ja es ist so, wie wir sagen, es ist etwas faul und verdreht in unserm christlichen Religionsunterricht.

Dafür sei schließlich noch ein vielleicht befremdliches, aber unverdächtiges Zeugnis beigebracht, ein Wort von — Goethe. „Goethe?“ — „ein unverdächtiger Zeuge?“ — — Warum nicht? Die Königin von Arabien kam von fern her, um Salomos Weisheit zu hören, — darum, spricht der Herr, wird sie auftreten am Tage des Gerichts wider die, welche in unmittelbarer Nähe eine höhere als Salomos Weisheit hören und lernen konnten, aber nicht wollten. Ja, dieser Goethe, welcher vielleicht den biblischen Zeugen nie recht ins Herz geschaut, vielleicht nur von hinten sie gesehen hat, — eben darum kann er auftreten und zeugen wider ein Geschlecht, das mehr gesehen und

*) Hoffentlich geben diese Beispiele keinem Leser Anstoß; sie hätten ja leicht durch andere ersetzt werden können. Sie wollen nur sagen: Schämen und scheuen wir uns nicht, Buße zu thun auf allen Punkten, wo wir von der volkstümlichen, echt pädagogischen Lehrweise der Anschaulichkeit abgewichen sind, und zu der Lehrweise der biblischen Klassiker, zu Gottes Lehrmethode zurückzukehren.

erfahren hat und dennoch von seinen toten pädagogischen Werken nicht Buße thun will. Der berühmte Dichter mag vieles nicht gelernt haben, was er zu seinem Heil und Frieden hätte lernen können, aber er scheint doch besser als viele christliche Pädagogen und Theologen darüber klar gewesen zu sein, wie man Klassiker ehren und gebrauchen muß, — wie ein Volk und seine Jugend groß gezogen werden soll an großen Männern, wenn Gott ihm in Gnaden solche beschieret hat, wie dem deutschen Volke Israels Klassiker in Luthers Mundart.

An einer fast seltsamen Stelle — in den Betrachtungen über die Farbentheorieen der Vorzeit — sagt Goethe (Bd. 53. S. 81, Ausgabe 1833):

„Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde ist gewidmet worden, verdankt sie ihrem innern Wert. Sie ist nicht etwa nur ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker, weil sie die Schicksale eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte desselben an die Entstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenreihe irdischer und geistiger Entwicklungen, notwendiger und zufälliger Ereignisse, bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeiten hinausführt."

„Wer das menschliche Herz, den Bildungsgang der einzelnen kennt, wird nicht in Abrede stellen, daß man einen trefflichen Menschen tüchtig heraufbilden konnte, ohne dabei ein anderes Buch zu brauchen als etwa Tschudis schweizerische, oder Aventins bayrische Chronik. Wie viel mehr muß also die Bibel zu diesem Zwecke genügen, da sie das Musterbuch zu jenen erstgenannten gewesen, da das Volk, als dessen Chronik sie sich darstellt, auf die Weltbegebenheiten so großen Einfluß ausgeübt hat und noch ausübt."

„Es ist uns nicht erlaubt, hier ins einzelne zu gehen; doch liegt einem jeden vor Augen, wie in beiden Abteilungen dieses wichtigen Werkes der geschichtliche Vortrag mit dem Lehrvortrag dergestalt innig verknüpft ist, daß einer dem andern auf- und nachhilft, wie vielleicht in keinem andern Buche. Und was den Inhalt betrifft, so wäre nur wenig hinzuzufügen, um ihn auf den heutigen Tag durchaus vollständig zu machen. Wenn man dem Alten Testamente einen Auszug aus Josephus beifügte, um die jüdische Geschichte bis zur Zerstörung Jerusalems fortzuführen; wenn man nach der Apostelgeschichte eine gedrängte Darstellung der Ausbreitung des Christentums und der Zerstreuung des Judentums durch die Welt, bis auf die letzten treuen Missionsbemühungen apostelähnlicher Männer, bis auf den neusten Schacher- und Wuchertrieb der Nachkommen Abrahams, einschaltete: wenn man vor der Offenbarung

Johannis die reine christliche Lehre im Sinne des Neuen Testaments zusammengefaßt aufstellte, um die verworrene Lehrart der Episteln zu entwirren und aufzuhellen: so verdiente dieses Werk gleich gegenwärtig wieder in seinen alten Rang einzutreten, nicht nur als allgemeines Buch, sondern auch als allgemeine Bibliothek der Völker zu gelten, und es würde gewiß, je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, immer mehr zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung, freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Menschen genutzt werden können."

„Die Bibel an sich selbst, und dies bedenken wir nicht genug, hat in der ältern Zeit fast gar keine Wirkung gehabt. Die Bücher des Alten Testaments fanden sich kaum gesammelt, so war die Nation, aus der sie entsprungen, völlig zerstreut; nur der Buchstabe war es, um den die Zerstreuten sich sammelten und noch sammeln. Kaum hatte man die Bücher des Neuen Testaments vereinigt, als die Christenheit sich in unendliche Meinungen spaltete. Und so finden wir, daß sich die Menschen nicht sowohl mit dem Werke als an dem Werke beschäftigen, und sich über die verschiedenen Auslegungsarten entzweiten, die man auf den Text anwenden, die man dem Text unterschieben, mit denen man ihn zudecken konnte." —

Was an diesem Zeugnis gebricht, ist nicht not dem Einsichtigen erst zu sagen. Wer aber an diesem Gebrechen sich aufhalten und die Stimme zur Buße darin nicht hören mag, für den ist es nicht geschrieben. — Es würde auch ein leichtes sein, noch eine Wolke anderer Zeugen für die gute Sache beizubringen, — von Moses bis auf Spener, Oetinger, Herder, Hamann, und bis zu den Lebenden, Zahn, C. L. Roth u. a. Wir müssen aber schließen.

Liebe Kollegen! Wir, die in die Schulstube unter die Kleinen gestellt sind, haben freilich nicht Beruf und nicht Macht an dem, was den Klassikern Israels im Wege steht, vieles und großes zu ändern. Aber eins können wir doch thun: treu sein im kleinen. Setzen wir uns demütig zu den Füßen der Apostel und Propheten, lernen wir von ihren Worten, lesen wir sorgfältig und nachdenklich bis auf die Silbe, wie sie die großen Thaten Gottes erzählen und erklären, damit wir um so freier, treuer und kindlicher sie weiter erzählen, um so sinniger mit den Kindern die Originale lesen und wieder lesen können. Kann das Enchiridion dazu mithelfen, so laßt es helfen; wird ein besseres geboten, so räume das erste schnell den Platz.

Doch der Segen kommt von oben, und der Geist von dem Herrn, der der Geist ist.

Barmen, im Advent 1864.

F. W. Dörpfeld.

Nachbemerkung.

[Aus dem Februarheft des Ev. Schulbl. 1865.]

Durch mehrfache Zuschriften von befreundeter Seite bin ich darauf aufmerksam geworden, daß der Aufsatz: „Ein Wort u. s. w." — die eigentliche Tendenz des Enchiridions noch nicht deutlich genug hervorgehoben zu haben scheint.

Da und dort ist das Fragebüchlein ausschließlich oder vorwiegend daraufhin angesehen worden, wie weit es dem Lehrer eine Anleitung zum mündlichen Fragen geben könne, und wiefern es in dieser Beziehung etwas Neues, Besonderes biete: während es nach dem Sinne des Verfassers ein Hülfsmittel zur **häuslichen Repetition**, also für die Hand des **Schülers** bestimmt sein soll. Das Enchiridion will die mündlichen Fragen des Lehrers, zumal die Erläuterungsfragen, nicht ersetzen, sondern ihnen helfend zur Seite treten. Leistet es nun in der That diesen Dienst, so wird der erfahrene Lehrer ihn nicht weniger willkommen heißen dürfen, als der unerfahrene, nur wird jener die Hülfsleistung am besten anzunehmen verstehen und darin ebenfalls seine Tüchtigkeit bewähren. — Sollte auch ein Lehrer für sich aus dem Büchlein etwas lernen können, so darf dem Verfasser das recht sein; allein ob die meisten Lehrer ebensogut, oder weniger gut, oder besser zu fragen verstehen als das Enchiridion, — darum braucht sich das Büchlein glücklicherweise nicht zu bekümmern. Bei ihm handelt es sich lediglich darum, ob die Fragen für eine sinnige Repetition zu Hause hand-, mund- und sachgerecht sind. Deshalb nennt es sich „Enchiridion", d. i. ein „Handgriff" (für die Schüler) zum rechten Erfassen und festen Fassen der Heilsgeschichte. Zum rechten Erfassen der Erzählungen von den großen Thaten Gottes glaubt der Verfasser vor allem ein **sinniges** Hören, Lesen und Bedenken derselben rechnen zu sollen, und zum sichern Fassen vor allem ein ernstgemeintes häusliches **Repetieren** an der Hand an-

gemessener Fragen. Diesem Doppelzwecke dient aber ein mechanisches Memorieren ebensowenig als ein die Gedanken des Kindes hin- und herzerrendes „Katechisieren", obwohl jenes Verfahren das Gute haben kann, daß die Schüler wirklich etwas lernen, und dieses „Katechisieren" die Wirkung haben mag, der Stumpfheit und Gedankenlosigkeit zu wehren. Zwischen diesen Abwegen sucht das Enchiridion einen Mittelweg, der beides — ein **sinniges** und ein **sicheres** Lernen — zugleich erreichen möchte.

Die einseitigen Anhänger des mechanischen Memorierens haben zwar den Wert des „Gedächtnisses" richtig erkannt, allein sie verstehen einerseits die psychologischen Gesetze desselben nicht hinlänglich, und andrerseits unterschätzen sie die Bedeutung des sinnigen Lernens in heiligen Dingen. Die einseitigen Liebhaber des hin- und herzerrenden „Katechisierens" verkennen in der Regel beides, sowohl den Wert des gedächtnismäßigen als den des sinnigen Lernens.*) Durch das unverständige Drängen mancher Schuloberen auf mechanisches Einprägen biblischer Geschichten, dicker Katechismen 2c. ist natürlich die Abneigung gegen das „Gedächtniswerk" bei vielen Lehrern noch vermehrt worden. Diese Abneigung muß man beklagen, aber man muß ihr wiederum auch gerecht werden, da sie eine Reaktion des verletzten schulmeisterlichen Gewissens ist, welches bewußt oder unbewußt fühlte, daß bei dem unmäßigen Memorieren das Gemüt des Schülers benachteiligt werde. Überhaupt darf man wohl sagen: in dem Streit der beiden bezeichneten Ansichten hat jede fast in allem recht, was sie an der andern tadelte; aber in ihrer Position sind beide eben einseitig.

Im Hinblick auf diese Gegensätze hat der Verfasser sich leider verleiten lassen, in dem Aufsatze über das Enchiridion das punctum saliens seiner Tendenz — die Hülfe für eine stille, sinnige Repetition — nicht deutlich und entschieden genug hervorzuheben, resp. den Unterschied zwischen seiner Anschauung und den erwähnten einseitigen Ansichten nicht eingehend genug zu erörtern. Er fühlte sich zwischen jenen Gegensätzen zu sehr eingeklemmt; denn da zu einer umfassenden Erörterung der Raum fehlte, so konnte das, was in der Kürze wider den zur Rechten gesagt wurde, von dem zur Linken zu seinen Gunsten verstanden werden, und umgekehrt. Zu einer gründlichen Auseinandersetzung ist auch diesmal hier nicht der Ort; die in Aussicht genommene größere Schrift wird das Fehlende nachzubringen haben. Über Wert und Weise des sinnigen

---

*) Dieses sinnige Lernen ist der gute, festzuhaltende Kern des „Schweigens", was Ph. Wackernagel weiland empfahl, und was längst vor ihm Pythagoras seine Schüler üben ließ. „Stilleschweigen ist besser als leere Worte machen," sagte er.

Lernens der christlichen Heilsgeschichte und Heilslehre ist im Leserkreise des evang. Schulblattes vor der Hand ohnehin nicht not, noch einmal ausführlich zu verhandeln, da eine gute Stimme schon wiederholt darüber nachdrücklich und trefflich geredet hat. (Vgl. „Offenes Sendschreiben, betr. den neuen Landeskatechismus in Holstein", von Lehrer Witt, Schlbl. 1862, Nr. 2, sowie die Artikel von demselben: Schlbl. 1862, Nr. 9. 10. — 1864, Nr. 1.) Über das sichere Lernen sei dagegen noch eine kurze Bemerkung gestattet.

Diesem steht vor allem die mangelhafte psychologische Einsicht in die Natur und die Gesetze des „Gedächtnisses" im Wege; freilich könnte man beinahe ebensogut sagen — des „Denkens", da schon die Sprache darauf hinweist, daß „Denken" und „Gedächtnis" genau zusammenhangen. Könnte und wollte man einsehen, daß in allen Wissenschaften und Künsten, sofern es auf ein eigentliches Lernen ankommt — in der Mathematik und in der Musik, in der Chemie und in der Sprache, in der Naturbeschreibung und im Religionsunterricht ꝛc. — nicht bloß Worte, Sätze und Reden, sondern auch „Anschauungen", „Begriffe", „Urteile", „Schlüsse" und „Schlußreihen", Handgriffe und Kunstgriffe ꝛc. — memoriert (repetiert) werden müssen, und zwar mit Ernst und Fleiß und Ausdauer repetiert werden müssen: so würde die verständige Schulpraxis auch schon längst begriffen haben, daß für ein solch ernstgemeintes Repetieren, zumal wenn es zugleich ein sinniges sein soll, auch ein besonderes, wohlberechnetes Hülfsmittel nötig ist, — und würde mit Eifer bestrebt gewesen sein, ein solches Hülfsmittel in möglichster Vollkommenheit zu beschaffen. Diesen Mangel an psychologischer Einsicht verdanken wir aber ohne Zweifel zumeist der Albernheit des schulmeisterlichen Praktikantentums, welche immer „Praxis! Praxis!" schreit und die „Theorie" entbehren zu können glaubt; — sodann aber auch der vornehmen Geringschätzung, womit die Lehrer der höhern Schulen und die Theologen auf die „Schulmeister-Wissenschaft" der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie herabzusehen pflegen.

In dem Aufsatze über das Enchiridion ist dasselbe nebenbei auch als eine freiwillige Hülfe für den Sprachunterricht empfohlen worden. Der Sinn dieser Bemerkung wird vielleicht noch etwas bemerklicher und gefälliger werden, wenn der Verfasser einen dort mit Absicht verschwiegenen Hintergedanken andeutet, indem er den Leser bittet, sich an eine gewisse Gegend des „deutschen Auslandes" (Elsaß) erinnern zu wollen, wo es seit Jahrhunderten nicht an ernstlichen Bemühungen gefehlt hat, unsern bluts- und geistesverwandten Brüdern ihr Muttererbe zu entreißen. Gelingt dieses Bestreben, so wird ohne Zweifel noch mehr verdrängt werden

als die Sprache. Die Lehrer, soweit sie nicht schon entdeutscht sind, und die Pastoren scheinen kein Mittel zu wissen, um mit Erfolg und doch ohne Aufsehen und Gefahr dem andringenden Übel entgegenwirken zu können. Und doch liegt dieses Mittel, und zwar das allerbeste, so nahe, und es ist auch gerade ein solches, über welches die Staatsmacht keine Gewalt hat. — „Das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch," sagt Jean Paul. Er war auf gutem Wege, das Rechte zu treffen. Dieses heißt: das beste Sprachbuch ist ein gutes Religionsbuch, das den Jungen lieb und wert geworden und darum auch den Alten noch lieb und wert ist. (Man könnte umgekehrt auch sagen und zwar mit Nachdruck: Ein Heilslehrbuch für die Unmündigen, welches sich nicht als ein gutes Sprachbuch erweist, weil es kein Lieblingsbuch werden will, — kann auch nicht das rechte Religionsbuch sein). Nun sollte von Rechts wegen kein Zweifel darüber bestehen, daß die Bibel, d. i. Israels klassische Litteratur von Moses bis auf St. Johannes, das beste christliche Lehrbuch ist; man sollte auch von Gottes und Rechts wegen den Gebrauch, das Bekannt- und Liebwerden dieser religiösen Klassiker der Christenheit nicht durch voluminöse Katechismen und dergleichen hindern, und sollte solche mithelfende Lehrmittel wählen, welche dazu beitragen können, die Bibel lieb und wert zu machen, wozu namentlich auch ein angemessenes geschichtliches Fragebüchlein gehört. Referent hat es längst erfahren und erfährt es immer mehr, wie gern die Kinder an der Hand eines solchen Schriftchens die biblischen Historien lesen und lernen, wie ihnen dadurch die Zunge gelöst wird: kurz, wie fröhlich und sicher sie antworten, namentlich auch darum, weil sie fühlen, daß sie etwas können.

Summa: Die Sprache der himmlischen Mutter spricht am vernehmlichsten in den Klängen der irdischen Muttersprache zum Herzen; — und die Formen der irdischen Sprache werden am besten und sichersten an und mit dem liebgewordenen Inhalt der himmlischen Muttersprache gelernt.

Barmen, im Januar 1865.

F. W. Dörpfeld.

Zweites Wort

nebst

einigen Bemerkungen über die genetische Methode des christlichen Religionsunterrichts.

In dem ersten Begleitschriftchen zum Enchiridion ist S. 20 angedeutet, daß der Verfasser ursprünglich beabsichtigt habe, seinem bibl. Fragebüchlein eine größere Schrift zur Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterichts mit auf den Weg zu geben, und daß auch bereits mancherlei Vorarbeiten dazu gemacht seien. Das Hindernis, was damals die Ausführung dieser Absicht aufgehalten hatte — ein leibliches Leiden — ist auch heute noch nicht ganz beseitigt. Da ich nun nicht weiß, ob es mir vergönnt sein wird, jene Arbeit ihrer ganzen Anlage nach zu vollenden, so habe ich mich entschlossen, einmal den Plan zu beschränken und sodann die einzelnen Artikel in einer besonderen Reihenfolge im Schulblatte mitzuteilen. Vermöge dieser Beschränkung muß vorab fast alles, was zur Geschichte und Kritik des Religionsunterrichts beigebracht werden sollte, zurückbleiben, und der Rest auf gelegentlich eingestreute Bemerkungen sich verteilen. Hinsichtlich der Theorie werde ich mich ebenfalls vorab auf drei Hauptstücke beschränken, aber dafür mehrere praktisch durchgeführte Unterrichtsbeispiele geben.

Die drei Hauptstücke der Theorie, welche, so Gott will, im Laufe der Zeit beleuchtet werden sollen, sind diese:

1. Bekanntlich wird das Unterichtsverfahren — in sich begreifend Lehrstoff, Lehrgang und Lehrform — in allen Gegenständen zunächst bestimmt durch die Natur des menschlichen Geistes, genauer: durch die Entwickelungsgesetze des Geistes. Daher ist die Psycho-

logie, welche neben anderem auch die Entwickelungsgesetze kennen lehrt, eine unentbehrliche Hülfswissenschaft wie der Pädagogik überhaupt, so der Didaktik insbesondere. Von den mancherlei Anforderungen, welche die Psychologie an das Lehrverfahren, speciell an das Verfahren beim Religionsunterricht stellt, soll hier namentlich eine ausführlich zur Sprache kommen, nämlich die:

„Aller Unterricht, sofern er auf wirkliche Bildung zielt, muß **genetisch** verfahren,“ —

eine Forderung, die im vorliegenden Falle auch in die schon mehrfach von uns gebrauchte Formel sich zuspitzt:

„Die Heils**geschichte** ist die beste Heils**lehre**.“

Die Forderung eines genetischen Lehrverfahrens ist dem Schulstande, sofern er noch etwas mehr als die Elementardidaktik kennt, nicht mehr fremd, und die angeführte zugespitzte Folgerung daraus nachgerade wohl schon recht geläufig; doch scheint an ihrer vollständigen Erfassung und noch mehr an ihrer allseitigen Durchführung weitaus noch viel zu fehlen. Kein Wunder auch, da selbst die pädagogische Litteratur hier noch eine empfindliche Lücke zeigt. Außer Dr. Magers berühmten Buche: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen,“ (Zürich 1846) ist wenigstens mir keine Schrift bekannt geworden, welche das Wesen der genetischen Methode überhaupt wie ihre Anwendung auf ein bestimmtes Lehrfach der Elementarschule gründlich darlegte. Auf dem naturkundlichen Gebiete haben wir allerdings gute praktische Vorläufer, so namentlich Gabriels, Eichelbergs und Lübens Schriften zur Naturgeschichte, Diesterwegs Lehrbuch der mathematischen Geographie u. s. w. Aber in dem wichtigsten Lehrfache, dem christlichen Religionsunterricht, liegt die Idee der genetischen Methode noch sehr im unklaren oder in äußeren Banden, zumal hinsichtlich einer reinlichen, abgerundeten theoretischen Bearbeitung. In der Praxis, ja, da verfolgen umsichtige Lehrer schon vermöge ihres sicheren didaktischen Taktes ziemlich den richtigen Weg, so weit sie dürfen; allein vermöge ihres ungebührlichen Horrors vor aller Theorie helfen sie doch mit dazu, daß ihre Praxis vielfach in den alten, beklagten Fesseln bleiben muß. Wer wird uns einmal, anstatt mit einer Abhandlung, mit einem Buche über die genetische Methode und ihre Anwendung auf den Religionsunterricht beschenken?

2. Die Lehrmethode ist zum andern abhängig vom Objekte, von der Natur des Unterrichtsgegenstandes. Eine Kunst will anders gelehrt sein als eine Wissenschaft, die Mathematik anders als die Naturgeschichte. Wissenschaften, die auch ethische Elemente enthalten, also auch

an das Gewissen, an die Gesinnung sich richten, — z. B. die Geschichte, die Litteraturkunde, — verlangen eine andere Behandlung als die, welche rein verstandesmäßig zu lernen sind, z. B. die Physik, die Mathematik u. s. w. Unter den ethischen Fächern nimmt der Religionsunterricht wieder eine hervorragend eigentümliche Stellung ein: eine rein verstandesmäßige Behandlung verträgt er gar nicht, er will mit dem religiösen Gemeinschaftsleben in Verbindung stehen; zu dem eigentlichen Unterricht muß sich die Andacht gesellen, der Lehrer kann nicht ein bloßer Docent sein, sondern seine Person selbst muß für die verkündigten Wahrheiten Zeugnis geben. Von allen diesen Eigentümlichkeiten wird die Methode des Religionsunterrichts beeinflußt, von ihnen allen muß daher in einer Theorie dieser Methode auch geredet werden. Unsere Abhandlungen sollen sich jedoch mit noch einer anderen Eigentümlichkeit eingehend befassen: mit dem Charakter der biblischen Schriften, auf welche der christl. Religionsunterricht sich gründet. In dieser d. i. in objektiv-didaktischer Hinsicht haben wir bereits früher die betreffende These dahin formuliert:

„Israels heilige Schriften sind die **religiösen Klassiker** aller Zeiten und Völker. Sie müssen daher **als solche** (also z. B. nicht als eine bloße Sammlung von Belegstellen für die Dogmatik, oder als ein ethisches Beispielbuch, oder als ein Textregister für Erbauungsreden u. s. w.) behandelt, und die Kinder zu einem **intimen und fleißigen Umgang** mit diesen Zeugen Gottes angehalten werden."

Der erste Satz dieser These liegt wesentlich auf theologischem Gebiete. Wie in subjektiv-didaktischer Hinsicht die Methodik sich bei der Psychologie Rat holen muß, so in objektiv-didaktischer Hinsicht bei der Theologie. Man könnte nun denken, unter den Theologen würde der Satz, daß die bibl. Schriften die christlichen Klassiker seien, als etwas längst Ausgemachtes gelten dürfen. Dem ist aber nicht so: den einen ist damit zu viel, den anderen zu wenig gesagt. Um ganz offen von der Sache zu reden, muß ich sogar hinzufügen, daß mir noch selten ein Theologe begegnet ist, der jener Formel ohne weiteres, ohne vorhergegangenen Disput sofort zugestimmt hätte. Es mag dies zum Teil daran liegen, daß der Ausdruck „religiöse Klassiker" neu, ungebräuchlich und daher befremdlich ist. Allein es hat doch auch noch andere Gründe, — Gründe, die aus irrigen theologischen Ansichten und Gewohnheiten stammen; denen gegenüber jener Ausdruck eben das Richtige sagen und setzen will. Sehen wir nun auf die These selbst oder auf die didaktischen Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, so wird es dort wie hier umständlicher Auseinander-

setzungen bedürfen, um den verschiedenen Ansichten gegenüber die gemeinten Wahrheiten sicher zu stellen. Ich habe indes guten Mut, und meine sogar, nicht wenige Leser werden den bevorstehenden Untersuchungen mit innerer Teilnahme und Freude folgen, zumal solche, die bisher mit ihren theologischen Anschauungen — wie einst Huß von sich sagte — zwischen den verschiedenen Parteien wie zwischen Thür und Angel gesteckt haben.

3. Das Lehrverfahren ist drittens abhängig von den Lehrmitteln. Welchen Einfluß hat die Erfindung der Buchdruckerkunst auf die Bildung überhaupt, wie auf die Unterrichtsweise im besonderen ausgeübt! Wie viel anders ist es jetzt, als damals, wo der „Schütze“ und „Bacchant“ kein anderes Buch besaß, als das Manuskript, was er sich aus den Diktaten der Lehrer allmählich zusammengeschrieben hatte? Ein biederer Schulmann aus der Reformationszeit — Thomas Platter — hat uns das in seiner Beschreibung der Fahrten und Begegnisse eines reisenden Schülers in altehrlichem Schweizerstil so recht anschaulich vor die Augen gemalt.*) Wie stand es um die Schreibübungen und das schriftliche Rechnen in den Schulen, als noch keine Schiefertafeln in Gebrauch waren? Wie um den Religionsunterricht vor der Gründung der Bibelgesellschaften, als der Bibelverkauf noch lediglich Sache der Buchhändler war — in Österreich sogar bis 1859 — und daher viele Familien gar keine Bibel besaßen, oder keine, die das Kind mit zur Schule nehmen konnte? Wie soll der Unterricht in der Physik und der Chemie angegriffen werden, wenn dem Lehrer die benötigten zweckmäßigen Apparate fehlen? Die Unterrichtsmittel sind des Lehrers und des Schülers Handwerkszeug, und der Unterschied zwischen den früheren und jetzigen und künftigen Lehrmitteln mag hinsichtlich der Zweckmäßigkeit und des Erfolges schwerlich geringer sein, als der bei der Schiffahrt zwischen alten Segelschiffen und neuen Dampfschiffen, und der im Kriege zwischen der alten Steinschloßflinte und dem Dreyseschen Zündnadelgewehr. Wie demnach das Lehrverfahren durch die vorhandenen Lehrmittel bedingt — beschränkt oder begünstigt — ist, liegt klar vor Augen.

Allein umgekehrt sind auch die Lehrmittel zum Teil von dem Stande der pädagogischen und didaktischen Theorie abhängig. Ohne psychologische Einsicht und ohne pädagogische Erfahrung kommt auch die Bearbeitung der Lehrmittel nicht in die rechte Bahn; das Suchen danach bleibt leichtlich ein Experimentieren und kleinliches Künsteln. Auf Grund dessen,

*) Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographieen. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des 16. Jahrhunderts. Herausgegeben von Dr. Fechter. Basel, 1840.

was Psychologie, Überlegung und Erfahrung mich gelehrt, hebe ich nun hinsichtlich der religionsunterrichtlichen Lehrmittel die These heraus:

Bei der biblischen Geschichte insbesondere, aber auch in jedem andern Lehrfache, wo es sich um Erfassung und Durcharbeitung eines reicheren Wissensmaterials handelt, ist (neben einem guten Lehr- und Lesebuch) ein geeignetes **Repetitionsfrageheft** für den Schüler ein **unersetzbares** Lehrmittel.

Das sind also die drei Thesen, welche die nachfolgenden Untersuchungen hinsichtlich der drei Richtuugen des didaktischen Gebietes zu beleuchten sich vorgenommen haben. In ihnen ist das „Enchiridion der biblischen Geschichte“ und die dasselbe umschließende Lehrweise gewurzelt. Ich bitte ausdrücklich, diesen Nachsatz nicht übersehen zu wollen: das Enchiridion als solches soll keine neue Lehrmethode im Religionsunterricht setzen; es ist nur ein neues Moment, ein neues Hülfsmittel innerhalb der rechten Methode, die wir alle teilweise bereits lange kennen, teils noch suchen und verbessern müssen. „Neue Methoden“ zu erfinden und zu proklamieren, das ist das große Privilegium gewisser Fibelfabrikanten und ihres gleichen.

In der ersten dieser beiden Abhandlungen sind die drei Hauptgrundsätze des hier zu empfehlenden Lehrverfahrens beim christlichen Heilsunterricht, in welchem das Enchiridion als ein wesentliches Hülfsmittel mit auftritt, teils eingehend, teils mehr nur vorausschauend beleuchtet worden. Hauptsächlich bezweckte sie jedoch, die didaktische Bedeutung des Fragens überhaupt erkennen zu lassen und die im Enchiridion angewandte Frageform zu charakterisieren und zu rechtfertigen; das Princip des genetischen Erkennens und Lehrens durfte in dem Sinne, in welchem es zunächst in Betracht kommt (die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre), als bekannt und anerkannt vorausgesetzt werden und ist daher nur im Vorbeigehen berührt worden; das dritte, das objektiv-didaktische Princip, wurde dagegen ausdrücklich mit erwähnt und namentlich auf Grund einer energischen Befürwortung Goethes dem weitern Nachdenken empfohlen.

Der jetzt folgende Artikel behält die dort eingeschlagene Richtung und den näheren Anschluß an die Praxis bei, indem er einerseits den unmittelbaren Gebrauch des Enchiridions genauer darlegt und dann einige Beziehungen zu dem objektiven Princip erörtert.

Die weiter folgenden Artikel werden sich dann mit den beiden andern Principien — dem subjektiv- und dem objektiv-didaktischen — nacheinander eingehend befassen können. Zwischenein oder am Schlusse sollen auch einige ausgeführte Lehrbeispiele für verschiedene Unterrichtsstufen mitgeteilt werden.

---

1. (Einige Nebendienste, welche ein bibl. Repetitionsfrageheft leisten kann.) Bekanntlich ist es für Lehrer an einklassigen Schulen eine schwerwiegende Frage, wie man die größeren Schüler zweckmäßig schriftlich beschäftigen könne und zwar so, daß diese stille Beschäftigung allen Unterrichtsgegenständen zu gute komme. Bekanntlich war es bisher gerade in Absicht auf den wichtigsten Gegenstand, den Religionsunterricht, am schwersten, zweckmäßige schriftliche Aufgaben zu finden. Es liegt auf der Hand, daß das Enchiridion diesem Bedürfnis in einer Weise entgegenkommt, die in vielfacher Beziehung gute Dienste verspricht: die schriftliche Beantwortung der Fragen ist ungleich interessanter als das monotone Aufschreiben des Memorierten; sie nimmt ferner das Nachdenken in Anspruch und ist doch leichter als das Aufschreiben ganzer Historien; sie dient der Repetition bibl. Thatsachen und Wahrheiten so gut wie jenes, aber der Sprachbildung viel mehr u. s. w. Kurz, viele Lehrer an einklassigen Schulen in hiesiger Gegend haben das Enchiridion mit Freuden begrüßt, und sie hatten in der That guten Grund dazu.

In Gegenden, wo den Sommer über die Kinder vielfach zum Viehhüten benutzt werden und daher nur wenig zur Schule kommen, hat es von jeher den Lehrern und Pfarrern viel Kopfbrechens gemacht, wie man die vielen müßigen Stunden dieser sogenannten „Hütekinder“ für die Unterrichts-Zwecke in Anspruch nehmen könnte, weil hier gerade die Stumpfsinnigkeit dieser Armen besonders zu Tage tritt. Bei der Ausarbeitung des Enchiridions hatte ich an solche Zustände nur von weitem gedacht, weil sie in meiner nächsten Umgebung nicht häufig vorkommen. Durch die Zuschrift eines angesehenen Pfarrers an der Ostsee, der inmitten solcher Verhältnisse lebt und zu meiner Überraschung das schlichte Büchlein insbesondere auch für seine Gegend willkommen hieß, wurde ich indessen darauf aufmerksam, daß meine Berechnung auch hinsichtlich solcher abnormen Zustände nicht ganz ins Blaue getroffen hatte. Sei nun der Dienst, den das Frageheft einem überlegsamen Pfarrer und Lehrer bei diesen wenig geschulten Kindern leisten kann, groß oder klein: immerhin habe ich ein Recht, denjenigen, der bloß das mündliche Fragewort neben dem Historienbuch gelten lassen will, zu fragen, wie er denn jenen Dienst des Enchiridion zu ersetzen gedenke, wenn die Schüler außer Gehörweite sind.

---

2. (Der Hauptdienst des Enchiridions und die entsprechende Behandlung.) Die Nützlichkeit eines handlichen Fragebüchleins läßt sich indessen für alle Umstände nachweisen — für günstige

und ungünstige, für den Schul- und Privatunterricht, für höhere und niedere Schulen —, und sie gilt auch bei allen Fächern, wo es sich um ein reiches Lernen von Anschauungen, Begriffen und Urteilen handelt, in gleichem Maße.

Wie bei der Formierung des menschlichen Leibes aus den aufgenommenen flüssigen Nährstoffen ein Teil sich zu einem festen Knochengerüste zusammensetzt, der die weicheren Teile des Leibes tragen und schützen, namentlich auch das Ganze bewegungsfähig machen soll: so kommt auch bei der Bildung des Geistes vorab alles darauf an, daß sich aus den aufgenommenen Anschauungen, Vorstellungen und Urteilen ein fester kernhafter Bestand, gleichsam ein geistiges Skeleton bilde, an dem alles Übrige eine sichere Stütze habe. Das Gelernte, was verständig gefaßt ist, kräftig festgehalten wird und zu jener Zeit sprachlich reproduziert werden kann, gehört zu diesem geistigen Knochenbau. Den preuß. Regulativen kommt unbestreitbar das Verdienst zu, diese Bedingungen und Kennzeichen rechten Lernens dem pädagogischen Publikum deutlich vorgehalten und ihre Beobachtung von der pädagogischen Praxis unerbittlich gefordert zu haben, — ein Verdienst, dessen Früchte noch viel reicher zu Tage liegen würden, wenn einerseits nicht ein gewisser Unverstand oder Mißverstand sich an jener Wahrheit versucht hätte, und andererseits die Reglements der höheren Schulen nicht hinter den vorschreitenden Regulativen der Elementarschule zurückgeblieben wären. Letzteres ist um so mehr zu bedauern, weil eine neue Einsicht sich wie das Wasser leichter von den Höhen nach den Niederungen fortbewegt als umgekehrt.

Es ist nun die Frage, wie jene drei Bedingungen: richtiges Fassen, sicheres Behalten und sprachliches Reproduzieren — am besten erfüllt werden könne. Während die erste Bedingung — richtiges Erfassen — vorzugsweise von dem mündlichen Vortrage des Lehrers und von der Aufmerksamkeit des Schülers abhängt, nehmen die beiden anderen Bedingungen den Schüler für eine ernstliche Repetition in Anspruch; ob diese zweckmäßig und ernstlich betrieben worden ist, muß sich bei der sprachlichen Reproduktion erweisen.

Hinsichtlich der Repetition behaupte ich nun, daß hierbei ein Heftchen angemessener Repetitionsfragen, welches der Schüler auch zu Hause benutzen kann, einen Dienst zu leisten vermag, der durch kein anderes Mittel zu ersetzen ist. Stellen wir vorab genau fest, wie nach der Meinung des Verfassers ein solches Frageheft benutzt werden soll, und zwar beim Unterricht in der bibl. Geschichte. Das Gesagte wird aber mutatis mutandis

auch für Naturkunde, Geographie und vaterländische Geschichte gelten können, wenn für diese Gegenstände ein so zweckmäßiges Lehr- und Lesebuch vorhanden sein wird, wie wir es an dem bibl. Historienbuche und an der Bibel für den Religionsunterricht besitzen.*)

Zuerst hat schon des Lehrers mündlicher Vortrag der bibl. Geschichte die Benutzung des Fragebeftes vorzubereiten. Dabei ist jedoch keineswegs gemeint, daß der erste Vortrag vorzugsweise der Einprägung des Stoffes dienen soll. Im Gegenteil. Die Manier, welche leider hier und da in die Schulen eingedrungen ist, wonach der Lehrer den Schülern Satz für Satz vorspricht und von diesen so lange nachsagen läßt, bis sie so nach und nach einen größeren Abschnitt und endlich die ganze Geschichte inne haben, kann meines Erachtens nur als eine Maltraitierung des Stoffes wie des Kindes qualifiziert werden; sie ist wahrhaft heillos, ein Spott und Hohn auf die Forderung, daß die Erzählungen der großen Thaten Gottes den Kindern lieb und wert gemacht, daß sie Leuchte und Wegweiser ihres innern Lebens werden sollen. Der Vortrag muß vielmehr alles vermeiden, wodurch ein sinniges Aufmerken und die Stimmung der Andacht verletzt, heruntergedrückt werden könnte, er bezweckt vor allem ein sinniges Erfassen der Heilsgeschichte, ein Erfassen mit Kopf und Herz. Der Lehrer sucht daher durch sorgfältige Vorbereitung alles herbeizuschaffen, und in seine Darstellung hineinzuverweben, was dem anschaulichen Verständnis dienen, das Interesse rege machen, vor allem aber, was einen Eindruck auf Gemüt und Gewissen hinterlassen kann. Daß dazu ein nacktes, wenn auch ernstes Hererzählen der Bibelworte nicht zureicht, liegt auf der Hand. Damit meine ich freilich nicht, der Lehrer solle die Bibelworte dahinten lassen; nein, der bibl. Ausdruck muß ja zu seinem Rechte kommen, allein es werden manche erläuternde Bemerkungen,

*) Herr A. W. Grube, welcher zu seinen Erzählungen aus der Weltgeschichte ebenfalls Wiederholungsfragen herausgegeben hat, bemerkt in einer Selbstanzeige (im Brandenb. Schulbl.), die Weltgeschichte eigne sich besser für diese Art der Wiederholung (d. h. für eine Wiederholung mit Hülfe gedruckter Repetitionsfragen) als die biblischen Erzählungen. Wir sind der entgegengesetzten Ansicht und müssen so lange dabei beharren, bis die andern Völker eine Chronik aufweisen können, welche an Lehrhaftigkeit, Popularität und gesunder Originalität der Chronik Israels an die Seite treten darf. Darauf wird man aber wohl noch eine Zeit lang warten müssen. Allerdings giebt es einen theologischen Standpunkt, wo die gedruckten bibl. Geschichtsfragen vielfach unbequem sein werden, nämlich da, wo man die meisten bibl. Geschichten nicht für Berichte wirklicher Thatsachen, sondern für Produkte mythischer und poetischer Sagenbildung hält, die daher eine neue Beschauung nicht vertragen und nur aus einer gewissen Fernsicht betrachtet werden wollen. Wir haben aber eben eine andere Stellung zur Sache.

Fragen, Umschreibungen bibl. Ausdrücke, kurz alle die Zuthaten, welche den vorgenannten Zwecken entsprechen, eingeschoben werden müssen. Mit einem Wort: das beste Teil dessen, was die Katechisierungsfreunde nach dem Erzählen der Geschichte in die Katechese hineinlegen, soll nach meiner Auffassung inmitten der Erzählung selbst an die Kinder gebracht werden. Bei dieser freieren Bewegung der Geschichtsdarstellung kann der Lehrer auch auf bequeme Weise den Fragen des Repetitionsheftes vorarbeiten, sei es, daß er diese Fragen schon in seiner Erzählung zum Ausdruck kommen läßt, oder daß er bloß den Stoff nach ihren Fingerzeigen gruppiert. — Aus den Gründen, die vorstehend für den freien und ausführlichen mündlichen Vortrag angeführt sind, ist daher auch die Manier abzuweisen, welche die Religionsstunde mit dem Lesen der bibl. Geschichte beginnt.*) Eben so wenig darf der Lehrer mit dem Buche in der Hand die Historie vorlesen.**)

---

*) Daß die Wahrheit, alle christliche Unterweisung müsse zunächst nicht lesend, sondern mündlich geschehen und daher auch im ersten Stadium vorwiegend in vortragender (erzählender) Form, so sehr abhanden gekommen ist, — daran sind zum Teil unsere Katechismen schuld. Weil heutzutage die Katechismen in der Form von Frage und Antwort abgefaßt sind, so hat man sich gewöhnt, unter „Katechese" lediglich einen Unterricht in dialogischer Form zu verstehen. Von Anfang an ist es nicht also gewesen. Ursprünglich bezeichnete das Wort „Katechese" schlechthin die Anfangsunterweisung im Christentum, die Schüler konnten Erwachsene oder Kinder sein. Ob die Lehrform dabei die akroamatische oder die dialogische war, darüber entscheidet der Name selbst nichts; thatsächlich wurden beide Formen angewandt, und dies ist auch jetzt noch das Richtige. Im Mittelalter verstand man unter „Katechismus" auch nicht ein Buch, sondern lediglich den Inhalt, die Hauptstücke der christlichen Jugendunterweisung; erst seit Luther wurde das betreffende Lehrbuch selbst „Katechismus" genannt. Die derzeitige dialogische Form dieser Bücher stammt von den im 15. Jahrhundert und früher gebräuchlichen sog. „Beichtspiegeln", welche eben nichts anderes als eine populäre Unterweisung in den Hauptstücken der christlichen Wahrheit geben und, weil sie zugleich auf die Beichte und das Beichtexamen vorbereiten sollten, vielleicht in der Form von Frage und Antwort abgefaßt waren. Dabei ist jedoch nicht immer dem Lehrer oder Vater die Frage und dem Kinde die Antwort in den Mund gelegt, vielmehr kommt das Umgekehrte wohl eben so häufig vor. Das ist auch ein Stück Altersweisheit. Auch behandeln die Beichtspiegel nicht bloß abstrakte Lehrsätze, sondern auch bibl. und andere erbauliche Geschichten. (S. das Genauere über die Geschichte der Ausdrücke „Katechese" und „Katechismus" bei Geffken „der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts", in Palmers „Katechetik" und Löhes „der evangelische Geistliche".) —

**) Darüber sagt der Ober-Schulinspektor Schüren in dem trefflichen Schriftchen „Gedanken über den Religionsunterricht" (Gütersloh, 7. Aufl. S. 15): „Das Erzählen geschieht frei (d. h. hier auch ohne Buch) und zwar auf allen Stufen des Unterrichts in allen Gegenständen, in welchen der Lehrer zu erzählen hat.

Wo in der vorbezeichneten Weise die bibl. Geschichte behandelt wird, da kann der Gebrauch des Enchiridions unmöglich noch große Schwierigkeiten darbieten. Die fähigeren Schüler werden jetzt schon imstande sein, an der Hand des Fragebuches die Geschichte zu Hause zu wiederholen und für die freie Reproduktion sich einzuprägen. Doch will ich nicht anraten, die Repetition nun ohne weiteres der Selbstthätigkeit des Schülers zuzumuten, selbst dann nicht, wenn hinsichtlich der Schwachen keine Be-

---

Was der Lehrer von den Kindern fordert, muß er erst von sich selbst fordern. Wie widerwärtig ist es doch, wenn der Lehrer zu den Kindern sagt: Ihr müßt das wissen, obgleich ich es nicht weiß. Er sagt das aber mit dem Vorlesen. Nicht einmal Notizen auf einem Blatte darf er bei sich haben, weil er das ja bei den Kindern nicht leidet, wenn er repetiert. Viel größer als dieser durch das böse Beispiel für den Fleiß bewirkte Nachteil ist der, den das Vorlesen für die gute Zucht im Unterrichte und für die Lebendigkeit der Mitteilung hat. Kinder müssen sich fortwährend beobachtet wissen, wenn sie anders in der nötigen Ordnung bleiben sollen. Der vorlesende Lehrer kann die Kinder nicht beobachten, kann den Anfängen zur Störung nicht vorbeugen, die gerade bei ihm häufig vorkommen werden, weil ein so toter Unterricht keinen Reiz für die Kinder hat. Soll Leben im Unterrichte sein, so muß die Sache im Lehrer leben, muß nicht bloß im Buche stehen. Der Buchstabe ist tot. Bei dem Vortragen muß außer der Stimme vieles andere, namentlich das Auge, mitreden. Es ist gar nicht zu sagen, was ein seelenvolles, auf den Hörer gerichtetes Auge auf diesen vermag. Das Auge des Lehrers muß im Auge der Kinder, das Auge der Kinder im Auge des Lehrers ruhen. Der Mund wird oft vergebens nach dem Worte suchen, was ein Auge zu sagen vermag. Also: frei, ohne Buch in allem, was auch die Kinder ohne Buch wissen sollen. Solch ein freies Erzählen ist auch nötig der anderen Forderung wegen:

Es muß anschaulich erzählt werden.

Daß die zuverlässigsten Pädagogen aller Zeit die Anschaulichkeit zur ersten Forderung eines guten Unterrichts machen, ist Lehrern eine bekannte Sache. Worin aber die Anschaulichkeit besteht, ist weniger bekannt, und noch weniger wird sie im Unterrichte gefunden. Bei der bibl. Geschichte die Karte von Palästina gebrauchen, das ist noch kein anschaulicher Unterricht in bibl. Geschichte. Wenn das Kind beim Erzählen der Historie mit seinem geistigen Auge sieht, was es mit den leiblichen Ohren hört, wenn der äußere Vorgang bei dem Kinde zu einem innerlichen wird, dann ist der Unterricht anschaulich. Man kann nicht bloß mit Pinsel und Farbe malen, mit Meißel und Hammer formen; man kann es auch mit Worten. Es giebt eine Plastik der Rede. Solche Plastik ist ein angebornes Talent. Man kann in Beziehung auf ein solches plastisches Erzählen viel lernen, wenn man Personen beobachtet, welche recht anschaulich erzählen können; wenn man bei dem Erzählen recht achtsam ist, an welchen Stellen die Kinder besonders aufmerksam oder unaufmerksam sind; wenn man den Rat des Freundes, der das Erzählen angehört hat, zu benutzen versteht, vor allem aber, wenn man sich recht in die Geschichte hineinlebt, sich in dieselbe vertieft. Was so dem Herzen recht lieb geworden ist, das wird dem Verstande immer klarer, immer durchsichtiger; und durch beides wird man immer geschickter, anschaulich erzählen zu können, anschaulich und eindringlich."

denken wären. Vielmehr soll die erste Wiederholung an der Hand des Frageheftes unmittelbar in der Schule geschehen, nämlich so, daß die Antworten aus dem Historienbuche gelesen werden. In der ersten Abhandlung, wo die verschiedenen Frageformen charakterisiert wurden, hat der Verfasser gezeigt, daß die Fragen des Enchiridions mit Fleiß so formuliert sind, um ein Lesen der Geschichten an der Hand des Frageheftes möglich zu machen. Der Zweck dieser Übung ist nicht lediglich in der Vorbereitung auf die häusliche Repetition zu suchen, sie hat vielmehr noch die sehr wichtige separate Bedeutung, die Schüler an ein sinniges Lesen in der Bibel zu gewöhnen. Nach meiner Erfahrung ist es eine weit verbreitete Thatsache, daß die Kinder in keinem Buche geläufiger lesen als in der bibl. Geschichte, aber auch niemals monotoner, singender, ja gedankenloser als eben hier. Die Ursachen dieser Erscheinung sind nicht weit zu suchen: der Stoff ist den Kindern mehr oder weniger bekannt, die Ausdrucksweise ihnen geläufig; der kindliche Geist aber ist oberflächlich, und da am oberflächlichsten, wo ihm keine Schwierigkeit begegnet, und muß es um so mehr werden, wo er zum mechanischen Memorieren ganzer bibl. Geschichten gezwungen wird. Diesem Übelstande, dem eilfertigen, gedankenlosen Bibellesen muß der Lehrer ein entschiedenes Quos ego! entgegensetzen, d. h. nicht den Widerspruch des Wortes allein, sondern auch der That, eine ernstgemeinte Übung im sinnigen, achtsamen Lesen. Ich besorge keine Einwendung, wenn ich behaupte, daß diese Übung am allerbesten an der Hand geeigneter Repetitionsfragen geschehen kann. Auch ohne es vorher probiert zu haben, läßt sich leicht einsehen, daß eine ergangene Frage zum Aufmerken auf das zu Lesende geradezu zwingt. Aber noch mehr. Bekanntlich spornt ein Dialog das Interesse des Hörers oder Lesers mehr an als eine Abhandlung, ein Drama mehr als eine bloß referierende Erzählung; es läßt sich daher im voraus vermuten, daß der Reiz, welcher in dem belebteren Dialog oder Drama liegt, sich auch in etwa bei einer nach Fragen gelesenen Geschichte bemerkbar machen werde. Und so ist es. Man mache die Probe und lasse einmal etwa eine Stunde lang mehrere bibl. Geschichten ohne Unterbrechung schlichtweg aus dem Buche lesen und ein anderes mal ebenso lange nach wohlbemessenen Repetitionsfragen: so wird der Unterschied in der Aufmerksamkeit der Kinder auf eine eklatante Weise in die Augen springen.

Allerdings würde allein zu diesem Zwecke ein Frageheft für die Schüler nicht durchaus nötig sein; der Lehrer könnte jene Fragen selbst stellen und würde dadurch den Reiz der dialogischen Form sogar noch etwas verstärken. Allein das Frageheft ist eben für einen andern Zweck,

für die häusliche Repetition ja nötig und zwar unersetzbar. Darum wird man es sich auch für die vorbereitende Repetition gefallen lassen müssen, auch um so besser gefallen lassen können, weil der Lehrer, wenn er will, in der Lesestunde das Frageheft bei Seite legen, die Fragen mündlich stellen, oder sie durch ein lesefertiges Kind oder ihrer etliche vorlesen, oder endlich abwechselnd bald dieses bald jenes Verfahren eintreten lassen kann. Übrigens hat hier das Lesen der Fragen gar nicht das „Lähmende", was irgendwo ein Recensent vermutete. Der lebendige unmittelbare Verkehr zwischen Mund und Ohr ist bei der voraufgegangenen mündlichen Erzählung (im ersten Lernstadium) ungestört zu seinem vollen Rechte gekommen, da haben die Zwecke des anschaulichen Verständnisses und innersten Heilsbedürfnisses im Vordergrunde gestanden und ihr Genüge finden können: jetzt, im zweiten Lernstadium, stehen eben andere Zwecke im Vordergrunde, die Übung im sinnigen Bibellesen und die Vorbereitung der selbständigen Repetition zu Hause, und diese Zwecke sind wichtig genug, um ebenfalls ein ungestörtes Recht beanspruchen zu dürfen. Es ist damit so, wie mit dem Singen eines geistlichen Liedes: wird behufs der Andacht ein Choral gesungen, so muß jede Korrektur, wie nötig sie auch sein möchte, dahinten bleiben; in der Gesangstunde dagegen ist sie eben am Platze, und je ernstlicher sie dort geübt wird, desto besser wird das Lied ein anderes mal bei der Andacht dienen können. Wer hinsichtlich der verschiedenen Zwecke und Übungen bei einem so komplizierten Lehrgegenstande, wie der Religionsunterricht ist, nicht richtig analysiert, oder das richtig Analysierte hernach wieder durcheinandermengt, der richtet in der Theorie wie in der Praxis gar schändliche Verwirrung an. Der Lehrer, welcher bei dem ersten, mündlichen Vortrag der Geschichte, der hauptsächlich auf verständige Auffassung und Erbauung zielt, schon Repetitionsübungen mit einmischt, handelt eben so ungerechtfertigt, wie der, welcher beim Lesen der Geschichte durch den Blick auf erbauliche Zwecke von den jetzt vorliegenden Aufgaben, ein achtsames Lesen zu üben und ein selbstthätiges Repetieren vorzubereiten, ungebührlich sich ablenken läßt. Gewiß wird auch hier der einsichtige Lehrer die höchsten Ziele nicht vergessen und nach Kräften alles fern zu halten suchen, was unberechtigt sich störend einmischen will. Das Lesen der Fragen kann aber in diesem Falle nicht als etwas Störendes angesehen werden; und sollte doch jemand es dafür halten, so ist ihm eben unbenommen, die Fragen selber mündlich zu stellen.

Ich verfahre z. B. je und dann sogar so: jede Frage wird von einem lesefertigen Kinde gelesen, dann von einem schwächeren oder im Chor nachgelesen; die Antwort wird ebenfalls erst von einem fähigeren und

dann von einem schwächeren Kinde aus dem Historienbuche gelesen, zugleich werden die im Enchiridion bezeichneten Parallelstellen in der Bibel aufgeschlagen. — Trifft es sich, daß irgend eine Frage nicht sofort allen verständlich ist, was in der That vorkommt, weil im Enchiridion hier und da absichtlich ein weniger geläufiger Ausdruck gebraucht ist, — so wird das Befremdliche auf dem kürzesten Wege erläutert und dann müssen die reiferen Schüler die Frage mit andern Worten auszudrücken versuchen. Erlaubt es die Zeit, so geschieht letzteres zuweilen bei sämtlichen Fragen, auch wenn sie an sich schon genügend verständlich sind; es ist dies wieder ein treffliches Mittel wider das gedankenlose Lesen und Hören.

Am zweckmäßigsten schließt sich dieses Lesen der Fragen und der bibl. Geschichten unmittelbar an die mündliche Erzählung des Lehrers. Fehlt da die Zeit, so kann es auch in der nächsten Religionsstunde vor dem Erzählen der neuen Geschichte geschehen, oder aber man nimmt mehrere Lektionen zusammen vor und benutzt dazu die Bibellese- oder eine andere Lesestunde.

Jetzt, wo das Enchiridion schon eine geraume Zeit in der hiesigen Schule erprobt worden ist, möchte ich gerade diese Übung — das Lesen der Historien an der Hand der Fragen — um keinen Preis entbehren. Ich weiß, was sie einträgt — nicht bloß als Vorbereitung für die selbständige Repetition, sondern insonderheit auch für ein verständiges Bibellesen und für ein gutes Lesen überhaupt.*)

---

*) In einer kleinen Gesellschaft von Pfarrern und Schulinspektoren, wo das Gespräch darauf kam, welchen Grad der Schulbildung man von einem Knaben, der sich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf in einer Aspirantenschule (Vorseminar) meldete, fordern sollte, gab ich meine Meinung dahin ab, die Prüfung müsse sich vornehmlich auf 3 Hauptstücke richten und davon unter keiner Bedingung abgehen: auf gutes Lesen, Anfertigung eines kleinen Aufsatzes, der keine orthographischen Fehler zeigen dürfe, und schnelles, sicheres Kopfrechnen; sie dürfe sich sogar nötigenfalls auf diese drei Punkte beschränken, denn wenn hierin das Geforderte geleistet werde, so könne man bei der jetzigen Schuleinrichtung getrost annehmen, daß in den übrigen Fächern nichts Wesentliches gebrechen werde; unter jenen 3 Stücken aber sei wiederum ein gutes Lesen das erste und wichtigste, denn es gäbe Schulen von gutem Rufe, in denen hierin doch noch vieles fehle, aber ich hätte noch niemals eine Schule angetroffen, die in den übrigen Lehrgegenständen hinter ihrem Ziel zurückgeblieben wäre, wenn sie im Lesen das Wünschenswerte leistete. Die Anwesenden stimmten meiner Meinung insgesamt gern bei, allein bei der Behauptung, daß man von einer guten Volksschule auch ein gutes Lesen fordern dürfe, zeigte sich auf allen Gesichtern ein gewisses schalkhaftes Lächeln, welches deutlich verriet, daß sie eigentlich gern in ein lautes Lachen hätten ausbrechen mögen. Ich verstand das wohl, und beeilte mich deshalb hinzuzufügen, es sei natürlich keine Lesekunst à la Tieck gemeint, sondern nur schlechtweg

Wenn auf diese zwiefache Weise — durch den mündlichen Vortrag des Lehrers und durch das Lesen der Historien — das Kind auf die selbstthätige häusliche Wiederholung vorbereitet ist, so kann die letztere — die dritte — Lernstufe — unmöglich noch besondere Schwierigkeiten darbieten. Die Fragen sind verstanden, die Antworten weiß das Kind zu finden und versteht sie auch: so bleibt ihm also nur übrig, dieselben nach dem Sinn oder Wortlaut sich einzuprägen. Daß diese Arbeit leichter ist und auch verständiger angegriffen werden wird, als da, wo man ihm aufgiebt, eine Geschichte als ein Ganzes sich einzuprägen, kann meines Bedünkens nicht zweifelhaft sein. — Aber außer diesem Vorteil — für eine gute häusliche Wiederholung — bietet das Enchiridion noch etliche andere und zwar solche, die in meinen Augen schwer ins Gewicht fallen.

Der erste Nebengewinn ist die Anregung zur Selbstthätigkeit, insbesondere zu einem selbstthätigen Umgange mit der heiligen Schrift. Es ist ein großer Unterschied zwischen der häuslichen Wiederholung und Einprägung einer Geschichte als einem Ganzen und einem Wiederholen und Einprägen der einzelnen Antworten, die das Fragebuch verlangt. In Absicht auf das nackte Repetieren an sich macht die Aufgabe des Enchiridions zwar weniger Mühe als die erstere, allein sie macht doch auch Ansprüche an das Besinnen und tritt so einem oberflächlichen, mecha-

ein deutlicher, wohlbetonter, geläufiger Lesevortrag aus den in der Volksschule gebrauchten Büchern (Lesebuch, Bibel, Gesangbuch u. s. w.). Allein auch diese einschränkende Bemerkung erreichte ihren Zweck nicht: das ungläubige Lächeln wollte nicht weichen, und einer nach dem andern gab das bestimmte Urteil ab, in ihrem Bereiche sei ihnen noch keine Schule vorgekommen, die das von mir im Lesen Geforderte leiste, im Gegenteil, die meisten blieben weit, zum Teil sogar sehr weit hinter demselben zurück. — Ich muß mich hier darauf beschränken, dieses Faktum ohne weitere Nutzanwendungen mitzuteilen, und will nur noch bemerken, daß jenes Urteil aus dem Munde verständiger, durchaus billig denkender Männer kam und meine Erfahrung im Grunde nicht viel anders urteilen konnte. —

Sollte dieses Geschichtchen nicht auch für die Seminarien eine Moral enthalten? — Wenn ich hier und anderwärts die Bedeutung des Lesens betont habe, so ruht dies auf dem sachlichen Grunde, daß in meinen Augen diese Kunst — ungerechnet das, was sie für die Selbstfortbildung gilt — neben dem Memorieren sprachlicher Darstellungen das erste und Hauptmittel der Sprachbildung ist, die Sprachbildung aber wiederum als eins der wesentlichsten Stücke und eins der besten Mittel für die intelligible Bildung überhaupt angesehen werden muß. (Vgl. die bezüglichen psychologischen Bemerkungen in dem Artikel „Denken und Gedächtnis" Schlbl. Heft 5 und 6. 1866.) Die Vertreter der Kirche haben noch einen besonderen Grund, ein gutes Lesen in den Schulen zu fordern und zu fördern; in Schweden hießen weiland die ernsteren Christen und Bibelfreunde schlechtweg „Leser".

nischen Lernen entschieden in den Weg. Das will viel sagen: ein sicheres Lernen erleichtern und zugleich das mechanische behindern. Aber das Enchiridion thut noch mehr: es befördert auch ein freudiges Lernen. Nichts hilft der Freudigkeit zum Lernen mehr auf als das Gefühl, man habe wirklich etwas gelernt, man könne das Geforderte leisten. Mit einigem Fleiß kann ein Kind beim Gebrauch des Enchiridions in der That zu diesem Gefühl gelangen; hat es auch beim Wochenschluß nicht alle Historien und alle Fragen inne, so weiß es doch, bei irgend einer Geschichte und bei den Fragen, die es ernstlich vorgenommen hat, wird ihm das Gelernte bei der Reproduktion nicht versagen. Die Freudigkeit wird um so stärker werden, wenn die Probe wiederholt gemacht und gelungen ist. Die Lehrer, welchen kein Frageheft zu Hülfe kommt und die doch ein sicheres Lernen erzielen wollen, suchen sich dadurch zu helfen, daß sie die Geschichte in kleinere Portionen teilen und nun den Schülern aufgeben, beim Einprägen einen dieser Abschnitte nach dem andern vorzunehmen. Das ist allerdings ein guter Rat; allein dem kleinen Repetenten steht immer vor der Seele, er müsse doch eigentlich das Ganze wissen, und darum hält er beim Lernen des einzelnen Stückes nicht ruhig aus, er eilt vorwärts, aber im Eilen wird alles mechanisch und darum wiederum beschwerlicher; und ist er endlich am Ende, so hat er den Anfang wieder vergessen und die Arbeit muß wieder von vorn beginnen; damit ist aber auch die Freudigkeit dahin: die Lernmasse, welche trotz der vorsichtigen Teilung des Lehrers doch in der Vorstellung des Schülers ungeteilt, ein Ganzes und Großes blieb, hat sie erdrückt. —

Beim Enchiridion wird die Selbstthätigkeit des Schülers auch dadurch angeregt, daß neben den Repetitionsfragen hier und da Reflexionsfragen eingestreut oder Parallelstellen angeführt sind. Mag er auch beim Nachschlagen dieser Parallelstellen nicht den bewußten Vorsatz haben, zu überlegen, warum dieselben hier citiert seien: so wird doch in vielen Fällen ein dahin zielender Gedanke unwillkürlich geweckt werden; wie viel ist aber schon dadurch für den zu wünschenden selbstthätigen Umgang mit der heiligen Schrift gewonnen? Und wenn man es auch für den einzelnen Fall nicht hoch anschlagen will, so wird die ein paar Jahre hindurch fortgesetzte Übung, Schrift mit Schrift zu vergleichen und zu kombinieren, doch einen Gewinn erzielen, der nur mit Unrecht gering geschätzt werden kann.

Einen weiteren Neben-Vorteil der häuslichen Repetition nach dem Fragehefte glaube ich im Blick auf die Familie des Schülers hoffen zu dürfen. Setzen wir den Fall, ein Kind sitzt am Abend mit dem Nachbarskinde zusammen, um seine Enchiridions-Lektion zu lernen: eins liest die

Frage, das andere liest oder recitiert die Antwort. Sollte da der eine oder andere aus dem häuslichen Kreise, der gerade anwesend ist, nicht zuweilen unwillkürlich aufhorchen müssen und ein gutes Wort oder einen Anstoß zum Nachdenken empfangen können? Oder setzen wir den andern Fall: die Mutter oder der Vater oder eins der älteren Geschwister verstände sich dazu, am Abend oder am Sonntag dem Schulkinde beim Lernen seiner bibl. Lektion behülflich zu sein oder das bereits Gelernte zu überhören, was mit der Hülfe des Frageheftes weder unbequem noch langweilig ist: wäre das nicht eine mehr als bloß liebliche Scene? Solchen Hoffnungen darf man freilich nicht nachgehen, weil man sie nicht direkt veranlassen kann; allein wenn irgend eins der vorhandenen Schul-Lehrmittel imstande ist, auch dem häuslichen Kreise eine kleine Anregung zu geben, so darf man es von einem bibl. Fragebüchlein hoffen.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf das letzte, das vierte Lernstadium: die freie Reproduktion der bibl. Geschichten. Von den 3 (oder 4) biblischen Geschichtsstunden der Woche bleibe dafür etwa die letzte ganz vorbehalten. Da die Fragen schon in der Schule gehört und gelesen und zu Hause wiederum gelesen worden sind, so wird das Lesen derselben jetzt, bei der freien Beantwortung, kaum zu einem Bedenken Anlaß geben können. (Ein solches Bedenken ist nämlich irgendwo laut geworden.) Findet indes der Lehrer es geratener, selber die Fragen zu lesen, so hat er dazu ja völlig freie Hand. Stellt er sie selbst, so würde es sogar zulässig sein, dieselben je zuweilen mit anderen Worten auszudrücken. Ob die Kinder bei den Antworten genau den bibl. Wortlaut festhalten oder im Ausdruck sich freier bewegen, ist nur dann von Bedeutung, wenn letzteres in einem bestimmten Falle auf eine mangelhafte Repetition schließen läßt; in der Regel werden die Antworten der Fleißigen sich nicht weit vom Bibelwort entfernen. Was der Lehrer behufs eines umfassenderen oder tieferen Verständnisses noch fragen oder sagen will, mag er an die vorliegende Repetitionsfrage anknüpfen; dahin gehört auch das Aufschlagen der bezeichneten oder selbst gewählten Parallelstellen, und das Citieren eines einschlagenden Liederverses oder Katechismussatzes. Es ist gut und wichtig, daß dieses letzte (vierte) Lernstadium dem ersten, wo der Lehrer die Geschichte vortrug, auch darin gleiche, daß eine ernste erbauliche Stimmung in der Klasse vorwalte; schon darum, damit Kinder und Lehrer eingedenk bleiben, es handele sich hier um Thaten Gottes, die zum Heil der Menschen geschehen und erzählt sind. Das Merken dieser Absicht der heil. Geschichte ist eben dasselbe, was das Regulativ das „Erleben der Geschichten“ nennt: der Einblick in unser und in Gottes Herz. Die entscheidende

Hinweisung auf diesen wichtigen Punkt fällt nach meiner Ansicht dem ersten Lernstadium, dem mündlichen Vortrag des Lehrers zu; was später und namentlich bei der schließlichen freien Reproduktion zu demselben Zweck auftritt, kann wesentlich nur das Erstgehörte wieder auffrischen, verdeutlichen und seinen Eindruck aufs Gewissen verstärken wollen.

Das ist der Gebrauch des Enchiridions durch die vier Lernstadien*) der Wochengeschichten hindurch, wie ich ihn denke und handhabe. Wer behaupten will, daß die genannten Zwecke insgesamt auf eine andere Weise bequemer und besser erreicht werden können, als durch die Hülfe, welche ein Fragebüchlein bietet, — dessen Gründe und Erfahrungen wäre ich höchst begierig zu hören.

Nachbemerkung. Wir erweisen vielleicht dem Leser einen Dienst und einen Gefallen, wenn wir zum Vergleich mit dem vorhin beschriebenen Lehrverfahren die kurze Beschreibung eines anderen Verfahrens hierhersetzen. In Schmids Encyklopädie (S. 649 ff.) empfiehlt der als Mitarbeiter des schlesischen Schulblattes und des Bock'schen „Wegweisers" rühmlichst bekannte Seminarlehrer Schurig folgende Behandlung der biblischen Geschichten:

„Zunächst steht fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die bibl. Geschichte frei, in bibl. Sprache zu erzählen hat, wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt: auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte in der heil. Schrift selbst gelesen. (Erstes Stadium.) Es ist notwendig (zweites Stadium) — daß nach dem ersten Erzählen auf den beiden unteren Stufen der Lehrer die Geschichte in kleineren Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müssen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Wie man Satz für Satz fortschreitet, ist auch alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes

*) Die psychologische Begründung dieser 4 Lernstadien giebt der Aufsatz: „Zur pädagogischen Psychologie." S. 19 ff. Separatabdruck aus dem Ev. Schulblatt, Jahrg. 1866. Gütersloh bei C. Bertelsmann.

Verfahren und durch eine präcise, sicher anzueignende Vorstellung des Ereignisses."

„Die Einführung in das *Verständnis* — die jetzt folgenden Bemerkungen dürfen wir wohl vorwiegend auf die Oberstufe beziehen — hat es vor allem mit Erzeugung einer inneren lebendigen Anschauung nicht bloß des äußeren geschichtlichen Verlaufs, sondern namentlich der Zustände der redenden und handelnden Personen zu thun. Überall ist das innere geistige Band zwischen den Momenten der Geschichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geschichte hervorzuheben. Nimmer aber darf sich in der Besprechung die Absicht geltend machen, als sollte durch sie die Geschichte erst die wirksame Kraft erhalten: sie hat sich mit ihren Zuthaten darauf zu beschränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geschichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geschieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende *Frage*, durch das Klopfen an das Gewissen mit einem Worte, ja bloß durch einen seelenvollen, ernsten oder milden, strafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort gesprochen wird. Als eine Hülfe sind in diesem Sinn *Bibelsprüche*, *Liederverse*, *Katechismusstücke* zu verwenden, indem sie erstlich dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpunkte zu sammeln und durch den schlagenden Ausdruck um so stärker auf das Herz wirken zu lassen; zweitens, indem die erbauliche Besprechung durch das Zusammenbeten oder das Singen des Liederverses sich zur Andacht steigert, welche die empfangenen Eindrücke dem gesammelten Gemüte tiefer und dauernder einprägen soll; drittens, indem sie die Seite der Geschichte herausheben, die für die Auffassung der Geschichte wesentlich bedingend ist. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geschichte durch andere, sowie durch stete Bezugnahme auf das Leben, die Versuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiste der Geschichte, denn „die bibl. Geschichten sind die rechten Tagesgeschichten," sie wiederholen sich täglich. Zur *sinnlichen* Veranschaulichung dienen *bibl. Bilder*, doch dürfen sie während des *Erzählens nicht* vorgehalten werden; es muß sich die erklärende Betrachtung des Bildes mit *Erklärung* der Geschichte verbinden. Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Örtlichkeit die Karte des heil. Landes in Gebrauch genommen."

„Der erklärenden Besprechung folgt — (*drittes* Stadium) — *abermaliges zusammenhängendes Erzählen* von seiten des Lehrers."

„Dann wird dieselbe — (*viertes* Stadium) — von den *Kindern* ausdrucksvoll und schön *nacherzählt*. — *Alle* behandelten Ge-

schichten müssen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schlusse des Schuljahres erzählt werden können; denn fragmentarisches Wissen historischer Einzelheiten ist unfruchtbarer Notizenkram. Diese Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar (?) angesehen werden, weil sie den gesegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt (?) und die einzige Bürgschaft für einen fortwirkenden Einfluß der bibl. Geschichte ist. (?) Biblische Historienbücher dienen auf der Unter- und Mittelstufe zum Nachlesen der behandelten Geschichten." — —

Wir glauben auf diese Bemerkungen Schurigs um so mehr aufmerksam machen zu sollen, als sie in klarer, bündiger Weise das Verfahren beim bibl. Geschichtsunterricht darlegen, welches die nächsten Vertreter der Regulative im Auge haben. In manchen Punkten — z. B. formell in der Unterscheidung und Beobachtung von vier Lernstadien — stimmt es mit dem von uns empfohlenen Verfahren überein; im übrigen finden sich aber auch wesentliche Abweichungen. Der Leser, dem es um ein klares Urteil in der Sache zu thun ist, wird wohl thun, das Übereinstimmende wie das Abweichende genau aufzusuchen und zu fixieren. Auf einige Punkte wollen wir selbst kurz hindeuten.

Erstes Lernstadium: Mit Recht will Herr Schurig auf der Unter- und Mittelstufe die Geschichte frei erzählt wissen; dagegen soll auf der Oberstufe der mündliche Vortrag des Lehrers durch das Lesen aus der Bibel ersetzt werden, während wir auch hier ein freies Erzählen von seiten des Lehrers fordern und diese Forderung aus vielen Gründen aufs entschiedenste betonen. Wir betonen sie um so mehr, weil (auch nach Herrn Schurig) das freie Erzählen etwas Schweres, mithin das Höhere ist, aber die Bequemlichkeit sich gern mit dem Leichteren begnügt und zwar um so eher, wenn sie glauben darf, daß das Bequemere auch das Richtigere sei. Ich bin nicht wenig erschrocken, als einmal ein preuß. Schulrat äußerte, viele, die meisten seiner Lehrer seien gar nicht fähig, die bibl. Geschichten auf der Oberstufe frei und anschaulich erklärend zu erzählen, und wenn doch, so seien sie zu faul, sich dafür ordentlich zu präparieren, oder sie hätten (nach ihrer Aussage) keine Zeit dazu — (vielleicht wegen der nötigen Sorge für die Landwirtschaft und die landwirtschaftlichen Vereine und für Privatstunden und für politische Kannegießerei und Kartenspielen und dgl.); sie beschränken sich demnach darauf, die Geschichte in der Schule lesen und wiederlesen zu lassen, dann zum häuslichen Memorieren aufzugeben und schließlich das Memorierte am andern Tage abzuhören. Wiederholungsfragen zu stellen nach der Weise des Enchiridions und Erläuterungsfragen beizufügen — dazu seien sie auch nicht imstande und

würden von Tag zu Tage unfähiger dazu; er wolle in der That bei diesen gern zufrieden sein, wenn sie die Geschichte schlichtweg lesen ließen und dann sich bequemten, das Enchiridion zur Hand zu nehmen und dessen Fragen lesend oder frei beantworten zu lassen; so würde das ertötende Treiben wenigstens einigermaßen belebt werden und das Memorieren mit einigem Verständnis geschehen. — Freilich — wo es so steht, was ist da zu hoffen und was will da werden? Was haben da die Seminarien und die Lehrerprüfungen genützt? Ich kenne Sonntagsschulen, die von Handwerksgesellen geleitet werden, wo die Kinder einen mit mehr Geschick und Geist erteilten bibl. Geschichtsunterricht erhalten, als bei solchen Lehrern. Seien sie fähig oder unfähig — auch auf der Oberstufe sollen die Lehrer die Geschichte mündlich frei und anschaulich erzählen, und wenn sie es nicht können, so sollen sie es lernen.

Wenn Herr Schurig das mündliche Erzählen von seiten des Lehrers auch auf der Oberstufe einräumen wollte, so würde vermutlich meine Ansicht von der seinigen doch noch darin abweichen, daß ich ein umständlicheres Erzählen fordere, — umständlicher sowohl wegen des zu erzählenden anschaulichen Verständnisses als wegen der zu wünschenden Erbauung.

Wesentliche Verschiedenheiten finden sich namentlich auch beim zweiten Lernstadium. Die Vergleichung ist aber hier erschwert, weil die kurze Skizze nicht genau erkennen läßt, was von dem Gesagten bloß auf die Oberstufe, oder auch auf die Unter- und Mittelstufe zielt. Meine Bemerkungen oben im Text beziehen sich lediglich auf die Oberklasse. So viel ist jedoch klar: Herr Schurig hat im zweiten Lernstadium wesentlich auch den Zweck der Erbauung im Auge, während bei mir hier dieser Zweck zurücktritt und dagegen andere Ziele im Vordergrunde stehen, namentlich das verständige Lesen der Geschichte. Zum andern scheint wenigstens Herr Schurig der „erklärenden und erbaulichen Besprechung“ im zweiten Stadium so viel Gewicht und Raum geben zu wollen, daß sie stark an Nissens umständliche Katechisationen erinnert. Überdies geht das zweite Erzählen des Lehrers (auf der Unter- und Mittelstufe), welches Satz für Satz zergliedernd vorschreitet, doch wenig erbaulich zu Werke — obgleich Herr Schurig auf der Oberstufe das zweite Stadium entschieden auf die Erbauung gerichtet sein läßt, — und es scheint auch mehr der festen Einprägung dienen zu sollen, als ich hier für zweckmäßig halten kann.

Der Unterschied im Lernziel — wo Herr Schurig fordert, daß alle behandelten Geschichten am Schlusse des Schuljahres von der bei weitem größten Mehrzahl der Kinder sollen schön und aus-

drucksvoll nacherzählt werden können — fällt ohnehin genug in die Augen.

Die meisten übrigen Differenzen zwischen uns lassen sich wohl zumeist darauf zurückführen, daß ich beim zweiten bis vierten Lernstadium auch ein gedrucktes Frageheft zu Hülfe nehme. —

Auch Löhe („der evangelische Geistliche") hält dafür, daß innerhalb jeder Lehrlektion der mündliche Vortrag des Lehrers voraufgehen müsse: zugleich empfiehlt er, selbst beim Katechismusunterricht, innerhalb jeder Lektion verschiedene Lern- oder Lehrstadien, die hinsichtlich der Unterscheidung und Charakterisierung mit den unsrigen fast genau übereinstimmen. Er sagt (a. a. O. S. 130): „Man könnte freilich sagen, daß heutzutage die katechetische Rede (neben dem katechet. Dialog) wenig gebraucht werde; allein das liegt doch am Ende nur daran, daß man nicht mehr so viel von Mund zu Mund lehrt, daß man aus allerlei Gründen von verschiedenem Werte den Schülern anstatt der mündlichen Rede einen gedruckten Unterricht — d. i. Katechismus, was eben „Unterricht" und metonymisch „Unterrichtsbuch" bedeutet — in die Hand giebt, welcher Inhalt und Maß bestimmt. Dies ist ein Surrogat der mündlichen Belehrung, welche dem katechetischen Gespräch vorangehen soll. Es ist so, aber es sollte nicht sein. Der Lehrer sollte demnach und obwohl die Schüler den Katechismus gedruckt vor sich haben, jedes Pensum erst in mündlicher Rede vortragen, dann lesen lassen, dann fragen. Hierdurch entstände eine Vereinigung dreier verschiedener Unterrichtsmomente, welche desto sicherer zum Ziele führen würden."

Daß Löhe hier nur 3 Lernstadien nennt, rührt, wie leicht zu erkennen, daher, weil er lediglich die Unterrichtsmomente, welche innerhalb derselben Lehrstunde Platz haben, ins Auge faßt und das vierte Moment, das selbstthätige Repetieren des Schülers, einstweilen außer Betracht läßt. Rechnet man dieses Moment hinzu, und hält man dabei im Auge, daß nunmehr die vollständige Absolvierung des Pensums in eine zweite Lehrstunde hinübergreifen muß, so ergeben sich die 4 Lernstadien in der von uns bezeichneten Reihenfolge von selbst.

Abgesehen von der formellen Übereinstimmung, die wir zu unserer Freude bei Löhe fanden, hat jener Ausspruch noch eine andere, viel weiter reichende Bedeutung: der formale pädagogische Weg weist auf das Ziel hin, wo auch die materiale Zusammenstimmung, die Verbindung und Durchdringung der pädagogischen Form und des theologischen Materials, gefunden werden kann. Hören wir vorher noch

ein Wort des einsichtigen und erfahrenen Mannes auch über die Auswahl des Unterrichts-Materials (a. a. O. I, S. 133):

„Jener Alte“ — (es ist nämlich von dem Unterschied der katechetischen Unterweisung bei Erwachsenen und Kindern die Rede) — „jener Alte, welcher auf die Frage des Katecheten die Antwort gab: „da ich so alt war wie diese Kinder, wußte ich alles, jetzt weiß ich nichts mehr“ — „steht nicht vereinzelt, er könnte Legion heißen. Daher wird der katechetische Inhalt (bei alten und jungen) so ziemlich sich gleich bleiben unter allen Umständen.“

„Es wird also biblische Geschichte und Katechismus Hauptinhalt der Katechese genannt werden müssen, und selbst der von dem allgemeinen Unterricht zu sondernde Konfirmandenunterricht (der aber, nach Löhe, nur wenige Wochen zu umfassen braucht, wenn der allgemeine Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat) — wird sich, was den Inhalt anlangt, wenig von dem übrigen katechetischen Inhalt unterscheiden, seinen charakteristischen Unterschied mehr in der besonderen Absicht und Beziehung haben.“

„Man könnte es ebenfalls ungewöhnlich finden, die heilige Geschichte mit in den Bereich der Katechese zu ziehen; allein die christliche Lehre ist dem größten Teile nach reine Abstraktion von der Geschichte, von den großen Heilsthaten Gottes. Es kann niemand ohne Geschichte die christliche Lehre lernen, und wenn eins von beiden, entweder die Lehre oder die Geschichte, wegbleiben müßte, so würde man an der Lehre weniger verlieren als an der Geschichte, welche ja selbst Inhalt der Lehre und lehrhaft ist.“

Es hat mich nicht wenig überrascht und gefreut, als ich seiner Zeit diese Äußerung aus dem Munde eines Theologen fand, zumal eines Theologen, den man anderwärts wohl in alten Gedanken und Gedankengängen befangen glaubt. Wie müßte sich ein Schulmann freuen, wenn nur einmal alle unsere Seminardirektoren, die doch von Rechtswegen den pädagog. Verstand ins Amt mitbringen sollten, zu diesem Grade von katechetischer Einsicht vordringen könnten, — zu geschweigen der Theologen im lutherischen oder reformierten oder „unierten“ Pfarramt, die ja auch bald dahin vordringen würden, wenn sie aus dem Munde ihrer Fachgenossen im Schulamt einmal die „reine pädagogische Lehre“ unverfälscht und entschieden bezeugen hörten. Bis es dahin kommt, wollen wir den einen wenigstens um so werter halten und uns seiner ungeniert freuen.

Möchte Löhe nur noch einen Schritt vorwärts thun, oder besser: den oben ausgesprochenen Gedanken konsequent zu Ende denken! Nämlich

so: Biblische Geschichte und Lehre bilden den Hauptinhalt der Katechese und zwar ungetrennt — nicht erst Geschichte, etwa auf der Unterstufe, und dann Lehre für die Oberstufe (wie man's gewöhnlich faßt), sondern beides auf jeder Stufe, bei Anfängern, bei Geförderten und Erwachsenen, ungetrennt zusammen, — auch nicht in zwei geschiedenen, wenn auch parallelen, Kursen nebeneinander fortgehend, sondern beides zu einem Lehrgange in sorgfältiger Durcharbeitung verbunden und in konzentrischen Jahreskursen aus kleinerem Bereich in die Weite fortschreitend, — so nimmt es wohl auch Löhe, oder er ist wenigstens in der Richtung zu dieser Meinung: das ist das rechte. Aber noch eins muß hinzugenommen werden zu diesen zwei Elementen: das Gebet, das Lied und gebetartige Bekenntnisaussprüche, was wir kurz das liturgische Element nennen möchten, wozu also auch etliche Katechismusstücke z. B. Luthers Erklärung der Glaubensartikel, die erste Frage des heidelb. Katechismus u. s. w. gehören. So entsteht ein dreifaltiges Ganzes; aber dieses Ganze muß auch ungetrennt erhalten werden, es muß ein Ganzes bleiben. Denkt man sich nun dieses rechte Ganze zu einem Lehrgange — nach konzentrischen Jahreskursen — verarbeitet, und beobachtet dann beim Lehrverfahren die von der Psychologie empfohlenen vier Lernstadien für die einzelnen Lektionen, so würde das, wonach die Pädagogik so lange schon ausschaut und was der treffliche Tobias Beck in seinem neuen „Leitfaden"*) gesucht, aber wieder weit verfehlt hat, wirklich gefunden sein: der christliche Religionsunterricht nach „generativer" d. h. auch: nach biblischer Methode.

Was aus dem dreifachen Stoffe jenes Lehrganges memoriert werden soll, ist eine besondere Frage. Meine Antwort darauf ist kurz die: Wörtlich zu memorieren sind erstlich Sprüche und spruchartige Stellen aus der bibl. Geschichte, etliche größere Lehrstücke aus der heiligen Schrift, und sodann alles, was zum liturgischen Teil des Lehrganges gehört, aber keinerlei Erklärungen. Alles Übrige wird nur judiciös memoriert.

---

3. (Kritik eines andern, vielfach gebräuchlichen Memorierverfahrens.) Es könnte nun noch das Bedenken erhoben werden, ob die Kinder durch eine solche Behandlung der bibl. Geschichte

*) „Leitfaden der christlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus", von Dr. J. T. Beck. Prof. in Tübingen (I. Abteil. Lehrsätze, II. Abteil. Bibeltext [Sprüche!].) Stuttgart, J. F. Steinkopf, 1862.

auch befähigt würden, eine bibl. Geschichte völlig frei im Zusammenhange wieder zu erzählen, und: ob dies Ziel nicht auch ohne Hülfe eines Fragebuches erreicht werden könne.

Daß dieses Ziel, so weit es nötig ist, auch beim Gebrauche des Enchiridions erreicht werden kann, glaube ich behaupten zu dürfen; es ist kein Grund abzusehen, warum das Fragebuch daran hinderlich sein sollte. Daß es auch ohne eine solche Hülfe erreicht werden kann, wie ein Recensent behauptet — soll nicht bestritten werden. Aber ich bestreite, daß es eben so leicht geschehe; ich bestreite ferner, daß auf diesem andern Wege auch die andern angeführten Zwecke (ein sinniges, verständiges und freudiges Lernen ꝛc.) vollaus zu ihrem Rechte kommen; — ich muß endlich bestreiten, daß — wie jener Recensent behauptet — in der Elementarschule schon das freie selbständige Wiedererzählen ganzer Geschichten gleichsam das höchste äußere Lernziel sein solle.

Über die ersten beiden streitigen Punkte glaube ich das nötige bereits gesagt zu haben; der dritte Punkt verlangt jedoch noch eine besondere Beleuchtung. Er betrifft eine Forderung, die man bekanntlich (mit Recht oder mit Unrecht) auch aus dem 3. Regulativ hat herauslesen wollen.

Wollte jene Forderung nur sagen, daß die Kinder auch im Wiedergeben größerer Geschichtsabschnitte und ganzer Historien geübt werden sollen, oder daß die sprachfertigen und fähigen Schüler die kurz vorher durchgenommenen Geschichten sollen erzählen können: so brauchte man kein Wort weiter darüber zu verlieren. Allein so ist es da, wo man diese Forderung gern betont, nicht gemeint, sondern es wird verlangt, daß die Kinder eine ansehnliche Zahl der gelernten Geschichten für die freie Reproduktion im Zusammenhange stets präsent haben sollen. Da hebt nun der Disput an, — und ich an meinem Teile werde, so lange man mich nicht eines bessern belehren kann, auf das entschiedenste wider diese letzte Anforderung protestieren. Schon die nackte Didaktik spricht dagegen, noch mehr aber die, welche auch von der Wahrheit zur Gottseligkeit etwas weiß.

Die Spitze jener Anforderung geht nämlich nach richtiger Analyse nicht, wie vorgegeben wird, auf ein reiches Wissen in den heiligen Geschichten, sondern auf ein Sprechenkönnen, auf ein hohes Ziel in der Sprachbildung. Ich sage nicht, daß dieses Ziel nicht erreichbar werden kann; aber ich frage: warum soll es erstrebt werden? in welchem Verhältnis steht dieser Zweck zu der darauf verwendeten Zeit und Kraft? warum soll diese äußerliche Kunst gerade an dem zarten biblischen Stoffe geübt werden? warum soll die straffe Anspannung des Ge-

dächtnisses und der Sprachübung just an der heil. Geschichte geschehen? — Ich bin kein Gegner der Gedächtnisanstrengung, im Gegenteil: die Zweckmäßigkeit des Memorierens und zwar in allen Lehrfächern ist von mir stets stärker betont worden, als es die dermalige pädagogische Praxis vertragen will. Meines Wissens ist auch von mir zuerst ausgesprochen worden, daß der Religionsunterricht, weil in demselben tüchtig memoriert wird, bisher mehr zur Sprachbildung beigetragen habe, als die eigentlichen sogenannten Sprachstunden: und so habe ich auch in der ersten Begleitschrift mit Fleiß hervorgehoben, daß mit Hülfe des Enchiridions noch mehr für die Sprachbildung erzielt werden könne, als bisher erzielt worden ist. — Allein etwas anderes ist der Ertrag für die Sprachbildung, welcher dem rechten Religionsunterricht gleichsam von selbst zufällt, und wieder ein anderes der sprachliche Gewinn, welcher mit allem möglichen Aufwand von Kraft und Zeit und dazu auf Kosten wichtigerer Zwecke erstrebt werden muß, — als ob das höchste Ziel der christlichen Lehre darin bestände, eine recht ansehnliche Zahl bibl. Geschichten frei vortragen zu können. Die Verehrer des systematischen Katechisierens über die bibl. Geschichte haben sich gewiß tüchtig vergriffen, aber ihr Mißgriff ist in der That fast klein im Vergleich mit dem, dessen die Verehrer des planmäßigen Memorierens ganzer bibl. Geschichten sich schuldig machen. Während jene doch nur in den Mitteln irren, dabei aber sehr wohl verstehen können, welches die Hauptsachen der christlichen Unterweisung sind, und diese Hauptsachen auch Hauptsachen sein lassen, — verwechseln diese, ihre vermeintlichen Antipoden, sogar die Zwecke, indem sie eine Nebensache faktisch als Hauptsache behandeln, ein Irrtum, der notwendig weit schlimmere Folgen haben muß, als jener gehabt hat. Es ist wahrhaft traurig, daß man ein Jahrzehnt nach dem Erscheinen der Regulative noch solche Irrtümer bekämpfen muß. Wenn jenes Verfahren im bibl. Geschichtsunterricht nur auch irgend ein Analogon in andern Unterrichtsfächern aufzuweisen hätte! Wo ist denn, selbst auf höheren Schulen, ein Lehrer der Geographie, Naturkunde und Geschichte je auf den Gedanken geraten, bei 12- bis 14jährigen Schülern das freie Reproduzieren großer Konvolute von geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Beschreibungen als höchstes Unterrichtsziel sich zu denken und zu erstreben? Wird ein solcher Lehrer sich nicht gern damit begnügen, wenn die Schüler auf passende Fragen richtig und zusammenhängend antworten und größere Stücke nach ruhigem Überlegen schriftlich wiedergeben können?

Ich selber lasse allerdings aus dem Lesebuch memorieren: geschichtliche, geographische und naturkundliche Darstellungen, aber nicht in der Meinung,

daß die Kinder so am besten die Sachen lernten, sondern mehr zu sprachlichen Zwecken — für die Sprachstunde. So können ja auch etliche bibl. Historien memoriert werden; aber in den Religionsstunden darf keine Forderung vorkommen, die nicht im Dienste ihrer höheren Zwecke steht.*)

Seit dem Erlaß der Regulative sind viele treue Lehrer durch jene unbefugte Forderung in ihrem Gewissen bekümmert und bedrängt worden, hier durch den Buchstaben des Gesetzes, dort durch einsichtslose Schulinspektoren. Darum hat das Ev. Schulblatt je und je, zwar in rücksichtsvoller Form, aber doch entschieden, dagegen Protest eingelegt. Ein so tüchtiger wie christlich bewährter Lehrer in den östlichen Provinzen — ein Mann, über den einst ein hochstehender Schulbeamter privatim ein so ehrenvolles Zeugnis aussprach, wie es mir kaum jemals über einen Lehrer zu Ohren gekommen ist,**) schreibt mir einmal: „Das Ev. Schulblatt mußte mit seinem Erscheinen in meine Hände wandern. Dies Blatt war zu einer Zeit mein Trost, als ich, gedrängt durch Mißverständnisse aller Art, längere Zeit ein Treiber meiner Kinder geworden war, und darüber alle Amtsfreudigkeit beinahe verloren hatte." Was für ein Drängen muß doch damals durch die Lande gegangen sein, wenn selbst solche Männer sich seiner nicht erwehren konnten! Aber es ist noch nicht zu Ende: ich fürchte beinahe, der jüngst empfohlene „Normal-Lehrplan" wird vielfach das alte Übel von neuem ins Kraut schießen lassen. Das Enchiridion und die Weise des christlichen Unterrichts, welche oben skizziert worden ist, haben in den Verehrern des massenhaften Memorierens eben so entschiedene Gegner als an den Freunden des syste-

*) Auch über das Memorieren findet sich bei Löhe ein treffliches Wort („Haus-, Schul- und Kirchenbuch," I. Teil, 4. Aufl.):

„Ein Hauptgrundsatz für das Auswendiglernen auf allen Lebensstufen wird der sein, daß man niemals lerne, bloß um zu lernen und das Gedächtnis zu üben, sondern immer die Gedächtnisaufgaben in den Dienst eines höheren Lebenszweckes stelle. Wer lernt, nur um zu lernen, wird leicht sinnlos lernen. Wer zu einem bestimmten Zwecke lernt, wird dies leicht vermeiden, und dennoch das Gedächtnis nicht minder, sondern besser üben, als der auf bloße Übung ausgeht. Es ist das Gedächtnis nichts Selbständiges, sondern seiner Natur nach etwas Dienstbares. — Die religiösen Aufgaben, von denen hier die Rede ist, stehen entweder im Dienste der Erkenntnis göttlicher Dinge oder im Dienste des gottesdienstlichen Lebens und Betens."

**) Wenn dem lieben bescheidenen Kollegen dieses Blatt zu Gesicht kommt, so verzeihe er gütigst, daß ich hier notgedrungen etwas öffentlich mitteile, was ihm selber unbekannt geblieben war. Da er während seines erfahrungsreichen Lebens mit mancher bitteren Pille hat fertig werden müssen, so wird er, wie ich traue, auch diese süße ohne Schaden zu verdauen wissen.

matischen Katechisierens. Ich bin indes der guten Zuversicht, daß die richtige Ansicht schließlich durchgedrungen sei, wenn die beiden falschen Theorien zur Rechten und Linken nicht von außen her Gunst und Stütze fänden, namentlich von daher, wo man sich nicht scheut, andern schwere Lasten aufzulegen, die man doch selber nicht mit einem Finger anrühren mag.

Die vorstehende (dritte) Bemerkung hätte wohl unterbleiben können, indem das Enchiridion an sich nicht davon berührt wird, ob jemand ganze Historien memorieren lassen will oder nicht, da es dem ersteren wenigstens nicht hinderlich ist. Aber faktisch stellen sich die sogenannten Memorierfreunde ihm doch in den Weg, weil sie merken, daß es auf einem ganz anderen Boden gewachsen ist, und daß ihre Lieblingsidee vor der religionsunterrichtlichen Ansicht, welche das Enchiridion vertreten hilft, keine Gnade findet.

Nachbemerkung. Es wird ohne Zweifel für die Leser so interessant wie lehrreich sein, auch eine gute Stimme aus dem Auslande über unsern Religionsunterricht zu hören. Wir machen daher aufmerksam auf das inhaltreiche Schriftchen: „Der evangel. Religionsunterricht in Deutschland, Großbritannien und Dänemark von C. A. Torén, Professor der Theologie in Upsala. In der Übersetzung herausgegeben von W. Thilo, Seminardirektor in Berlin." (Gotha bei Besser 1865. 169 S.) Was den Verfasser zur Bearbeitung desselben veranlaßte, ist nach dem Vorwort des deutschen Herausgebers folgendes:

„Nachdem in Schweden seit mehreren Jahren eine Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, ja mechanische Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes ins Leben getreten war und selbst auf dem Reichstage wie bei der Regierung eine hinreichende Anzahl von Freunden gewonnen hatte, glaubte man in jenem Lande, um die lebendigeren Ansichten, welche ausgesprochen wurden, zu sicherer Geltung zu bringen, auch den Weg der Vergleichung oder des Vorbildes einschlagen zu müssen."

„Herr Prof. Dr. Torén wurde deshalb von seiner Regierung beauftragt, von der religiösen Unterweisung der evangelischen Jugend in Deutschland und Großbritannien Kenntnis zu nehmen und über deren Eigentümlichkeit eingehenden Bericht zu erstatten. Dieser Bericht liegt nun in dem genannten Schriftchen auch den deutschen Lesern vor."

Es sei mir erlaubt, die Leser vorher auf einige Umstände aufmerksam zu machen, über die das Buch selbst keine Auskunft giebt; ihre Kenntnis ist zum richtigen Verständnis desselben durchaus notwendig. Ich selbst

wurde durch den Verfasser, der bei seiner Reise auch ein paar Tage hier zubrachte, darauf hingewiesen — genauer jedoch noch durch zwei treffliche schwedische Lehrer, die später in Barmen zum Besuche waren. Die vorhin erwähnte „Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, mechanische Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes“ hing zunächst mit der von kirchlicher Seite projektierten Herausgabe und Einführung eines neuen größeren Katechismus zusammen oder war vielmehr geradezu dadurch veranlaßt, — ähnlich wie vor einigen Jahren in Hannover und in Holstein. Der kleine Katechismus Luthers nimmt im dortigen Unterricht und kirchlichen Leben von alters her eine solche Stelle ein, wie nirgendwo in Deutschland. Es wird nämlich nicht bloß in der Schule von der untersten Stufe an gelernt, sondern auch in den Familien, weil diese selbst, und zwar groß und klein, jährlich einmal vom Pastor im Katechismus examiniert werden. Für je einen kleinen Komplex benachbarter Familien ist jährlich ein Tag bestimmt, an dem alt und jung, Herrschaft und Gesinde sich in die Kirche begiebt und dort sich um den Altar stellt, wo dann der Geistliche vorzugsweise die jüngeren Glieder über ihr Katechismusverständnis befragt, aber beim Recitieren auch die älteren mit heranzieht. Diese Einrichtung ist offenbar etwas so Eigentümliches und in seiner Art Vortreffliches, daß der Katechismusgebrauch in Deutschland, der eben nur als ein Schulgebrauch bezeichnet werden kann, als etwas ganz Anderes und Apartes angesehen und beurteilt werden muß. Als man nun in Schweden mit dem Projekt eines größeren katechetischen Leitfadens auftrat, legten fast alle Schulmänner, aber auch manche Geistliche Protest dagegen ein. Man besorgte mit Recht, daß die Einführung des größeren Buches den bewährten segensreichen Einfluß des kleinen Katechismus schwächen werde; sodann aber wurde betont, daß die biblische Geschichte die erste Stelle und das Hauptgewicht im gesamten Religionsunterricht haben müsse, und drittens wünschte man, daß das schulmäßige Lernen des kleinen Katechismus nicht vor dem 10. Jahre beginne. Offenbar war diese letztere Ansicht Punkt für Punkt im Recht, und daher erhielt sie auch allmählich immer mehr Beifall, obgleich sie anfänglich wider ihre altorthodoxen Gegner einen schweren Stand haben mochte, da in Schweden jede Neuerung namentlich auf dem kirchlichen Gebiete über die Maßen erschwert ist. Außer der besseren pädagogischen Einsicht stand den Neuerern aber auch dies zur Seite, daß sie in christlicher Hinsicht ein gutes Gewissen hatten und man ihnen nicht vorwerfen konnte, unter dem Deckmantel der Pädagogik trachteten sie dahin, die christliche Wahrheit zu eskamotieren. (Wir nennen sie „Neuerer“; eigentlich sind es aber „radikale Reaktionäre“, weil sie zur Ur-Methode, zur Methode der Bibel

zurückkehren wollen.) So kam es denn dahin, daß die Regierung auf ihre Seite trat und den so einsichtsvollen wie umsichtigen Prof. Torén ins Ausland sandte, um über den dortigen Stand der neueren Pädagogik in betreff des Religionsunterrichts sichere Nachrichten zu holen.

Es ist sehr zu bedauern, daß der bekannte Katechismusstreit in Hannover nicht ein gleiches reinliches Resultat erzielt hat. Freilich war der Streit selbst ein sehr unreinlicher, unklarer. Die Freunde des neuen Waltherschen Katechismus hatten zumeist und im wesentlichen das christliche Recht auf ihrer Seite, nicht aber das pädagogische; wären sie in letzterer Beziehung einsichtiger gewesen, so würden sie der christlichen Wahrheit besser zu dienen verstanden haben, als durch die neue Ausgabe einer alten abstrakten Katechismusauslegung. Den Gegnern, wenigstens den geistlichen, ging es zumeist nicht um Förderung biblischer Heilswahrheit, sondern um Konservierung eines alten oder um Importierung eines neumodischen Rationalismus; an pädagogischer Vernunft gebrach es bei ihnen nicht weniger als auf der andern Seite, denn sonst würden sie nicht für ihren alten abstrakten Katechismus haben eifern können. Leider sind die entschieden christlich-gesinnten Schulmänner fast ohne Ausnahme im Hintergrunde geblieben, wahrscheinlich deshalb, weil sie fürchteten, durch Mitreden die christliche Wahrheit noch mehr in die Enge zu treiben; nun aber haben sie durch ihr Schweigen die pädagogische Wahrheit, die sie doch zu vertreten berufen waren, verleugnet. Wären sie, wie die schwedischen Kollegen, mutig hervorgetreten und hätten ihre gute Position ohne Rücksicht frank und frei nach links und rechts verteidigt, so würden unfehlbar beide, die Kirche und die Schule, dadurch gewonnen haben. Vielleicht kann aber, was damals versäumt worden ist, noch in etwa nachgeholt werden.

Indem wir nun dem Leser anheimgeben und empfehlen, in Toréns Bericht selbst nachzusehen, was für Erfahrungen der schwedische Schulreisende heimgebracht hat, wollen wir wenigstens einige Stellen, welche das oben besprochene Memorieren der bibl. Geschichte und des Katechismus betreffen, hier mitteilen. Es heißt dort (S. 50):

„Es gab vormals Schulen in Preußen, in welchen für Katechismus und Lieder und bibl. Geschichte ein paar Abhörungsstunden wöchentlich bestimmt waren, und wo die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und einen nach dem andern zu verhören, — ohne alle Entwickelung, Anwendung und Erklärung. — Dieses Verfahren haben jene Bestimmungen (die Regulative) wenigstens de jure aufgehoben. Vielleicht kann man doch den Regulativen nicht ganz die kleine Ausstellung erlassen, daß, ob sie schon zur Wegräumung des vorher üblichen

übergroßen Materials zum Auswendiglernen viel gethan haben, sie doch gewissermaßen eben in dieser Hinsicht einem falschen Wesen den Eingang offen gelassen haben. So scheint es uns nicht ganz richtig, daß die Sonntagsevangelien mitsamt allem Übrigen durch das Gedächtnis sollen wörtlich angeeignet werden. (De facto werden bekanntlich in vielen Regierungsbezirken auch noch eine große Zahl anderer bibl. Geschichten so zu sagen wörtlich memoriert.) Das Lernen von Kernsprüchen und gewissen bedeutungsvollen Stücken der Perikopen mag von unbestreitbarer Wichtigkeit sein, aber das buchstäbliche Auswendiglernen von diesen Stücken in ihrer Gesamtheit stimmt nicht mit ihrer eigenen Beschaffenheit überein. Das Auswendiglernen eines rein geschichtlichen Abschnittes kann aus pädagogischem Gesichtspunkte meistenteils nur als ein Mißgriff beurteilt werden. Vor allem möge man zusehen, daß man nicht durch mißgeleiteten Eifer Unwillen und Abgeneigtheit gegen das Wort der Schrift wecke, und daß man doch nichts von dessen Frische und Anmut wegnehme. Für einen wackeren Lehrer ist nichts wichtiger, als daß die selige und frohe Botschaft in wahrer Heiligkeit, in dankbarer Ehrfurcht gehalten werde. — Vielleicht kann man auch mit Recht befürchten, daß die Zahl der Kirchenlieder, deren Auswendiglernen gefordert wird, nämlich 30, größer ist, als daß sie so, wie es wohl die Absicht ist, dem übrigen religiösen Wissen der Kinder einverleibt werden können."

Seite 123 ff.:

„Wie bekannt, besitzt die englische Kirche unter ihren Bekenntnisschriften einen Katechismus, der die großen Hauptpunkte des Christentums enthält. Er ist kleiner als Luthers kleiner Katechismus, und hinsichtlich seines geistlichen Charakters lange nicht so bedeutend. — Jetzt findet sich keine offiziell angenommene Erklärung desselben. Diese Erklärungen waren früher nicht wenig gebräuchlich: hie und da haben wir noch eine Tradition davon bemerkt. Es wächst aber immer mehr das Gefühl, daß, wenn die Kinder einen längeren Katechismus auswendig lernen, sie die Worte nehmen, ohne ihren Sinn mit zu erfassen, und daß dieses Auswendiglernen leicht der Bequemlichkeit des Lehrers Vorschub leistet. Die gegebenen Erklärungen sind ausdrücklich da, weniger um von den Kindern gelernt zu werden, als zur Hülfe und Anleitung des Lehrers. Als die Lehrer schwächer waren, war in der That das Auswendiglernen solcher Erklärungen gebräuchlich. — Je nachdem die Lehrer besser geworden sind, ist auch das ausführlichere Buch weggefallen und die persönliche, mündliche Erklärung von dem Katechismus der Kirche, wo dieser benutzt wird, ist Hauptsache geworden. Gewissenhafte Päda-

gogen in England halten dafür, daß bei dem Religionsunterrichte keine anderen Worte gelernt werden sollen, als nur solche, die einen ganz absoluten Wert haben. Während man die große Erinnerungsfähigkeit der Kinder anerkennt, hält man es für eine heilige Pflicht, mit dieser Fähigkeit gut zu wirtschaften und dieselbe nicht nur nicht zu mißbrauchen oder übermäßig anzustrengen, sondern sie auch für solche Worte und Sätze zu sparen, die an sich einen ganz eigenen Wert und große Wichtigkeit haben." — „Löhe, Pfarrer in Neuendettelsau (in Bayern), welcher wohl als einer der reifsten und einsichtsvollsten von den Lehrern der Gegenwart in der lutherischen Kirche, wo diese sich auch findet, angesehen werden mag, will kein Auswendiglernen seiner kurzen und einfachen Erklärung: er betrachtet solches als Fehler, durch den das Wesentliche, die lebendige Auffassung der Sache, große Gefahr läuft. Doch erlaubt er es solchen Konfirmanden, von denen er weiß, daß sie den Inhalt begriffen und verdaut haben, aber dabei auch die Worte in dem Gedächtnisse aufzubewahren wünschen." (S. 69.) — — „Der berühmte Seelsorger L. Harms in Hermannsburg, welcher für Norddeutschland dasselbe ist, was Löhe für den Süden, zeigte sich dagegen, wie mir geahnt hatte, als einen Verteidiger des katechetischen Auswendiglernens. — Er für seinen Teil hat seine Konfirmanden den bekannten (vielbestrittenen) Waltherschen Katechismus auswendig lernen lassen." (S. 109.)

So weit Hr. Torén. Am Rhein und anderswo wird noch vielfach das Auswendiglernen umfassender Katechismuserklärungen gefordert und zwar nicht etwa bloß von den Konfirmanden, sondern auch in den Schulen; überdies (von den Katechumenen und Konfirmanden) noch eine Zahl von Kirchenliedern und Sprüchen, die über das von den Regulativen bestimmte Maß weit hinausgeht, — die für die Schule zu lernenden Perikopen und anderen biblischen Geschichten ungerechnet. Es kommt vor, daß bei den mit dem 14. Jahre vorzunehmenden Schul-Entlassungsprüfungen der Pfarrer nur diejenigen Kinder wirklich entläßt, welche den großen heidelbergischen (oder einen Unionskatechismus oder irgend einen andern größeren Katechismus, wie er gerade im Gebrauch ist) ganz und gut inne haben. Von einer Verminderung des Memorierstoffes, namentlich des abstrakten, die nach Toréns Meinung in Preußen durch die Regulative bewirkt worden sein soll, ist hier zu Lande nichts zu bemerken; eher das Gegenteil.

---

4. (Aus der Geschichte der Repetitionsfragen.) Es wurde oben schon angedeutet, daß der didaktische Gedanke, welcher dem

Enchiridion zu Grunde liegt, auf einer breiteren Basis ruht, als man hier und da sehen zu können scheint.

Fürs erste kann sich die Idee der Repetitionsfragen auf ihre Geschichte berufen, auf die Thatsache, daß schon von langen Jahren her angesehene Schulmänner je und je bemüht gewesen sind, dem Lehrbuche und dem mündl. Unterrichte durch gedruckte Wiederholungsfragen zu Hülfe zu kommen. Schon der alte Hamburger Gymnasialdirektor Hübner hat seinen biblischen Historien solche Fragen beigefügt. Seitdem schlief freilich dieser Gedanke auf lange Zeit wieder ein, wie denn überhaupt die pädag.-reformatorische Idee, welche dem Hübnerschen Buche hinsichtlich des Religionsunterrichtes überhaupt inne wohnte, erst ein Jahrhundert später ihre eigentliche Wirkung begann und selbst heute noch lange nicht am Ziele ist.*) Daß auch die von Pestalozzi und seinen Jüngern ausgegangene Bewegung dem Begriffe der Repetitionsfragen nicht näher kam, kann nicht befremden; sie richtete den Blick und die Kräfte vorwiegend auf das, was den Unterricht anschaulicher, anregender, und die Bildung allseitiger machen konnte: in diesem Sinne wurden die Lehrbücher verbessert und die Lehrer praktisch ausgerüstet. An die Bedeutung des Gedächtnisses und die Sebstthätigkeit des Schülers in diesem Sinn und an die Hülfsmittel für diesen Zweck, wurde in der nach-pestalozzischen Theorie und Praxis wenig gedacht; man hatte eben an den andern neuen Aufgaben die Hände voll zu thun.

Die ersten Bücher von Namen und Gewicht, in denen die Selbstthätigkeit des Schülers durch Wiederholungsfragen in Anspruch genommen wurde und zwar in einem bis dahin unerhörten Maße, waren: das gegen Ende der 30er Jahre erschienene physik. Lehrbuch des Gymnasiallehrers Dellmann in Kreuznach und das geographische Lehrbuch des damaligen Realschul-Oberlehrers Viehoff in Düsseldorf. Man braucht in diesen Büchern nur einige der Fragelektionen, die den Lehrlektionen beigefügt sind, näher anzusehen, um zu erkennen, welche Mühe und Sorge die Verfasser gerade darauf verwandt, wie sie also diese für mindestens ebenso wichtig als die Lehrlektionen gehalten haben. Freilich sind ihre Fragen nicht lediglich Repetitionsfragen; wenigstens zur Hälfte wollen sie dem tieferen Verständnis dienen. Diese Vermengung, wodurch der Schüler ohne Hülfe des Lehrers mit den Fragen nicht fertig werden kann, und dann die Überfülle der Fragen haben es wohl mitverschulden helfen, daß von

*) Wir meinen die Idee, daß die Heilsgeschichte die beste Heilslehre für die Unmündigen ist.

diesen trefflichen Lehrmitteln wenigstens das erstgenannte nicht in dem Maße in Gebrauch gekommen ist, wie es beide verdienten, und demnach auch die neue didaktische Idee, welche hier in der Praxis durchbrechen wollte, wieder stecken geblieben ist. Allerdings sind seitdem nicht wenige Schulbücher von allerlei Art (geographische, naturkundliche, bibl. Historien u. s. w.) erschienen, welche bei den einzelnen Lektionen auch eine kleinere oder größere Zahl von Repetitionsfragen bieten. Allein man merkt es den meisten auf den ersten Blick an, daß ihre Verfasser solche Fragen zwar für nützlich halten, jedoch in dieser Beigabe keineswegs einen besonderen Vorzug des Buches sehen, weil sie eben nicht zum Begriff der Sache vorgedrungen sind, und sie daher bloß als eine gute Nebensache behandelt haben. So steht auch das heutige pädagogische Publikum überhaupt: man läßt sich eine jeweilige kleine Beigabe von Repetitionsfragen gefallen als etwas, was ja nicht schaden könne, oder als eine private Liebhaberei des betreffenden Verfassers, denkt aber nicht daran, daß noch etwas mehr dabei zu denken wäre. In Deutschland gilt eben das Sprichwort: Gut Ding will Weile haben.

Die Idee der Repetitionsfragen ruht ferner auf der vorgängigen Praxis und Erfahrung in andern Ländern, namentlich in England und Nordamerika. Das scheint freilich keine gewichtige Empfehlung zu sein. Denn wie groß auch der Respekt ist, den der Deutsche vor dem praktischen Genie der Engländer und Amerikaner hat, so verzieht sich doch das Gesicht eines deutschen Schulmeisters und Schulbeamten unwillkürlich zu einem ironischen Lächeln, wenn man ihm sagt, daß die heimischen Schulen von den dortigen noch etwas lernen könnten. Gewiß steht die Organisation des Schulwesens, die Bildung der Lehrer, die Durcharbeitung der didaktischen Theorie — und wohl noch dies und das — in Amerika und England hinter dem Stande dieser Dinge in Deutschland zurück. Wer aber etwa Dr. Voigts treffliches Buch: „Mitteilungen über das Schulwesen Englands und Schottlands“ (Halle 1857) — achtsam durchliest, wird ohne Zweifel eine gute Zahl praktischer Ratschläge, die sich augenblicklich in Deutschland anwenden lassen, als Ausbeute gewinnen können. Dasselbe gilt von den mir bekannten Berichten über das Schulwesen Nordamerikas, besonders der nordöstlichen Staaten (Neu-England), wo dasselbe seit längerer Zeit neben der privaten Pflege auch eine öffentliche erfahren hat. Insonderheit in einem Punkte stimmen alle mir bekannten mündlichen und schriftlichen Mitteilungen über das dortige Lehrverfahren überein, nämlich darin, daß unter sonst gleichen Umständen der Erfolg der didaktischen Schularbeit in Amerika größer sei als in Deutschland. Der Grund dieses Unterschiedes wird dann auch überein-

stimmend darin gesucht, daß in Deutschland zu viel Gewicht auf die Thätigkeit des Lehrers, auf sein Lehrgeschick, auf Veranschaulichen, Erklären, kurz auf das mündliche Docieren gelegt werde, während man in Amerika mehr die Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehme, und auf ein fleißiges, sicheres Lernen dringe, weshalb denn die Schulbücher bis zu den höheren Stufen hinauf neben den zahlreichen Illustrationen auch mit Repetitionsfragen versehen sein müßten. Ohne Zweifel verdankt das amerikanische Schulwesen diesen Vorzug zunächst nur der Not; aber nachdem dieser Notweg sich als trefflich bewährt hatte, ist nun auch die Überlegung und das praktische Talent hinzugetreten, um ihn möglichst noch trefflicher zu machen.

Ich war nicht wenig überrascht und erfreut, als mir in den Berichten eines Freundes über das amerikanische Unterrichtswesen (vgl. Ev. Schulblatt 1857—1859) mein Lieblingsgedanke — eine größere Anspornung der Thätigkeit des Schülers, besonders auch durch Repetitionsfragen — dort als verwirklicht und als wohlbewährt anerkannt entgegentrat. Auch in dem angeführten Buche von Dr. Voigt über Schottland und England tritt es deutlich hervor, welchen Nachdruck man dort auf ein sicheres Lernen der Schüler legt, und wie man zu diesem Ende das Mittel der gedruckten Fragen zu benutzen weiß. Ein Aufsatz im Pädag. Archiv von Prof. Langbein, 1864: Aus der Schule in Nordamerika, — zur Hebung der deutschen Volksschulen — von H. Kardens, zur Zeit Direktor der höheren Töchterschule in Oldenburg, sagt ganz ungeniert den deutschen Volksschulen ins Gesicht, daß sie in wesentlichen Stücken hinter den Schulen Neu-Englands zurückgeblieben seien. Ich kann mir nicht versagen, einige Stellen aus diesem Bericht anzuführen:

„Meine ersten Eindrücke von dem amerikanischen Schulunterricht waren nicht geeignet, mir eine hohe Meinung von demselben abzugewinnen. Meine ersten Erfahrungen machte ich als Hauslehrer in den Südstaaten der Union, in Virginien. Die Schulbücher, welche ich vorfand, waren sehr praktisch, aber sie gefielen mir nicht, weil sie meinem aus Deutschland mitgebrachten Dünkel von der Allgewalt der Methode und Lehrkünstelei nicht Spielraum genug ließen. Man verlangte nur von mir, daß ich den Kindern ein tägliches Pensum in jedem der zu gebrauchenden Bücher aufgäbe, und dann das Gelernte überhörte, wobei es gleichgültig war, wie viele, oder vielmehr wie wenige Stunden ich dabei selbst thätig wäre. Man wollte sich schier verwundern, als ich einen förmlichen Lektionsplan für täglich 6 Stunden ausarbeitete, vorlegte und durch unmittelbaren Unterricht ausfüllte. Ich bestand aber auf meinem Verfahren, denn es

Freilich ein anderes ist das Fordern, ein anderes das Ausführen. Zum Ausführen ist nötig einmal, daß die Lehrer ihre Vorliebe zum Docieren und Katechisieren, kurz zum eigenen Parlieren ein wenig zurückdrängen lernen, und dann, daß sie auch solche Lehrmittel beschaffen, welche die Selbstthätigkeit des Schülers zur Durchübung und Einübung des Stoffes sowohl anregen als ihr zu Hülfe kommen. Unter diesen Lehrmitteln stehen aber, wie ein ernstliches Nachdenken bald finden wird, gedruckte Repetitionsfragen in erster Reihe.

Für die Idee, die das Enchiridion vertritt, sind aber auch bereits lehrkundige Männer der Gegenwart, und zwar Männer von pädagogischem Ruf, in die Schranken getreten. Der bekannte pädag. Schriftsteller A. W. Grube hat nicht lange nach dem Erscheinen des Enchiridions ebenfalls eine Sammlung Wiederholungsfragen zu seinem Lehrbuch der (Welt-)Geschichte herausgegeben. Die psychologisch-didaktischen Gedanken, aus denen sein Frageheft hervorgegangen, stimmen mit den meinigen im wesentlichen durchaus überein, was mir persönlich um so mehr von Bedeutung sein mußte, da wir bisher in keinerlei direktem Verkehr miteinander gestanden hatten. Im Brandenburger Schulblatt 1865 (S. 344 ff.) hat Hr. Grube sein und mein Frageheft nebeneinander angezeigt und dabei über die Principien sich eingehend ausgesprochen. — Der durch seine trefflichen pädagogischen Schriften nicht minder bekannte katholische Schulrat Dr. Kellner in Trier spricht in dem von ihm herausgegebenen Schulblatte sich ebenfalls entschieden für die Zweckmäßigkeit gedruckter Wiederholungsfragen aus. (Vgl. Schulfreund 1866, 2. Heft). In der betreffenden Recension des Enchiridions hat er dasselbe nicht bloß den Lehrern empfohlen, sondern sagt ausdrücklich, er würde sich freuen, wenn er das Schriftchen auf jedem Schultische neben dem Historienbuche liegen sähe. Es ist meines Wissens noch nicht vorgekommen, daß ein katholischer Schulrat ein von einem evangelischen Lehrer herausgegebenes Hülfsmittel des Religionsunterrichts den katholischen Lehrern und Schülern empfohlen hat: im vorliegenden Falle wird man daher um so mehr annehmen dürfen, daß Herr Kellner die Idee des Büchleins als eine praktische mit vertreten will. — Ohne Zweifel würde die Idee der Repetitionsfragen, der biblischen wie der geographischen, naturkundlichen ꝛc., in nicht zu langer Zeit den Widerspruch, welchen sie jetzt noch findet, völlig zum Schweigen bringen, allein da das Fragenschreiben eine so leichte Sache scheint, so ist fast zu befürchten, daß der industrielle Unternehmungsgeist der Schulbuchfabrikanten sich auf dies neu eröffnete Feld werfen und in kurzem die Schulwelt mit allen Sorten von Frageheften überschwemmen wird. Daraus müssen dann zuerst wieder

üble Folgen erwachsen, namentlich die, daß die Sache bald einen tüchtigen Zopf bekommen und vor vielen wieder stinkend werden wird, wenn nicht alle Einsichtigen bei Zeiten mitsorgen, das gute Werk möglichst rein und in der rechten Bahn zu erhalten.

Schließlich findet die Idee des Enchiridions eine tüchtige Stütze darin, daß sie nicht bloß auf dem biblischen Gebiete, sondern in allen Lehrfächern, wo es sich insbesondere um die Durcharbeitung und Einprägung eines Wissensmaterials handelt, — also in der Naturkunde, Geographie und Weltgeschichte 2c. — ihre guten Dienste anbieten kann. Da indessen dieser Umstand, wie auch die tiefere psychologische Grundlage der Idee schon in dem ersten Begleitaufsatze zum Enchiridion und in der Abhandlung über „Denken und Gedächtnis" besprochen worden ist, so wird es überflüssig sein, hier noch einmal darauf einzugehen.

Summa: die Idee der Repetitionsfragen ruht auf so breiter und tiefer Grundlage, wie irgend eine der pädagogischen Wahrheiten, die in der Praxis und in der Gesetzgebung bereits zur Anerkennung gelangt sind. Steht nun die Zweckmäßigkeit und Unersetzlichkeit von gedruckten Repetitionsfragen für die Hand der Schüler fest, so können etwaige Bedenken, die sich auf Accidentielles beim Gebrauch solcher Fragen beziehen, nur untergeordnete Bedeutung haben. Die Bedenken, welche mir bisher zu Gesicht gekommen sind, gehören fast sämtlich nur zu dieser Art, wie sich leicht durch einige Bemerkungen zeigen läßt.

---

5. (Beleuchtung einiger Bedenken.) In einer Recension des Enchiridions heißt es u. a.:

a) „die häusliche Repetition der bibl. Geschichten an der Hand des Enchiridions fordert eine zu große geistige Energie von seiten der Schüler."

Nach dem oben beschriebenen Verfahren fordert aber das Fragebüchlein von der häuslichen Arbeit des Schülers nicht mehr geistige Anstrengungsfähigkeit als bei irgend einer andern Arbeit von ihm verlangt wird. Wo in der That einmal eine Überforderung sich merkbar machen sollte, da würde der Grund zunächst darin zu suchen sein, daß der Lehrer beim ersten mündlichen Erzählen und beim Lesen der Historien (nach dem Frageheft) nicht genug vorgearbeitet hätte, oder aber darin, daß der Schüler unachtsam gewesen wäre. In diesem Falle darf also nicht das pädagogische „Gesetz", welches recht und gut ist, angeklagt werden, sondern der Sünder, der es verletzt hat. Das Bedenken jenes Recensenten muß vielmehr wider das von ihm selbst vertretene Verfahren sich wenden. Derselbe wünschte nämlich eine vollständige Reproduktion ganzer bibl. Ge-

schichten, wofür doch ohne Zweifel ebenfalls der häusliche Fleiß des Schülers in Anspruch genommen werden muß; wenn nun bei der Mithülfe eines Frageheftes schon die vorausgesetzte geringe Energie des Schülers nicht ausreicht, oder aber ein mechanisches Betreiben befürchten läßt, wie viel mehr, wenn derselbe Schüler zu Hause ohne eine solche Hülfe einer ganzen zu wiederholenden Historie gegenübersteht?

b) Es wurde ferner dort behauptet:

„Neben dem vorliegenden Fragehefte soll später noch ein zweites, auf das tiefere Verständnis zielendes Frageheft erscheinen: somit würden neben dem Historienbuche noch zwei Lernmittel gebraucht und gekauft werden müssen."

Dieses Bedenken beruht auf einem Mißverständnisse; ich bin nicht der Meinung, daß der Schüler später neben dem Historienbuche zwei Fragehefte in Händen haben solle. Die in Aussicht genommenen Ergänzungsfragen für das tiefere Verständnis nennt meine Begleitschrift „gleichsam eine zweite Stufe des Enchiridions." Der Nebentitel des Enchiridions „Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung der bibl. Geschichte" deutet an, daß durch die gegebenen Wiederholungsfragen die Idee des Enchiridions eigentlich erst zur Hälfte ausgeführt ist. Aus bestimmten Gründen habe ich diese Ausführung in dem Begleitaufsatze nur angedeutet, die Idee in einem gewissen Halbdunkel stecken lassen. Erst muß das pädagogische Publikum die Bedeutung der eigentlichen Repetitionsfragen begriffen haben: dann erst kann man mit Hoffnung auf Erfolg weiter mit ihm reden.

c) Ein drittes Bedenken lautete:

„Etliche Fragen sind auf zu umfangreichen Stoff gerichtet."

Diese Bemerkung ist richtig. Jene Fragen wurden zwar absichtlich so formuliert; allein ich erkenne an, daß es an jenen Stellen besser ist, den umfangreichen Stoff an mehrere Fragen zu verteilen.*) — Im übrigen gehört es eben zur beabsichtigten Eigentümlichkeit der im Enchiridion dargebotenen Fragen, daß sie eine größere, umfassendere Antwort erfordern, daß sie, wie Herr Dr. Kellner sagt, „summarische" Repetitionsfragen sind.

d) Ein viertes Bedenken hieß:

„Fragen wirken nur dann lebensvoll, wenn sie durch die lebendige Stimme des Lehrers und zwar in richtiger Betonung vorgeführt werden und auf alsbaldige freie Antwort dringen; das Lesen einer Frage lähmt ihre Wirkung."

---

*) Diese kleine Nachbesserung ist in den späteren Auflagen, deren 17. 1894 erschienen ist, zur Ausführung gekommen.

Diese Bemerkung beruht in der That auf einer richtigen Beobachtung. Allein sie kann doch die auf bestimmten Gründen ruhende Zweckmäßigkeit gedruckter Wiederholungsfragen nicht bestreiten wollen; denn wenn sie das wollte, so würde sie auch alle sogenannten Katechismen aus dem Unterrichte wegwünschen müssen, weil hier auch gedruckte Fragen vorkommen; ja in weiterer Konsequenz würde alles Lernen aus Büchern dem bloßen mündlichen Unterricht weichen müssen, was doch kein verständiger Mensch im Ernst empfehlen kann, wiewohl jeder zugeben wird, daß das mündliche Wort lebensvoller ist als das geschriebene.

Was in obiger Bemerkung für die Praxis berechtigt ist, hat das oben beschriebene Lehrverfahren genügend berücksichtigt.*)

*) Es giebt Lehrer, welche das Enchiridion für sich, für ihre Präparation benutzen, nicht aber das Büchlein den Schülern in die Hände geben; für den Zweck, den sie im Auge haben, bedarf es, wie sie meinen, keines Fragehefts für die Schüler, d. h. keiner häuslichen Wiederholung der Geschichte vermittelst der Fragen. Offenbar haben sie entweder nicht alle Zwecke, denen das Enchiridion dienen will, begriffen, oder aber etliche derselben als in ihren Augen unwichtig fallen lassen; daher können sie sich nach ihrer Meinung auch in den Mitteln einschränken.

Hinsichtlich der übersehenen oder bei Seite gesetzten Zwecke will ich mir erlauben, noch einmal auf ein paar Punkte aufmerksam zu machen. Wie in der Abhandlung über „Denken und Gedächtnis" (Ges. Schriften I. 1) nachgewiesen ist, sind die Fragen des Enchiridions Aufgaben, also auf ihrem Gebiete annähernd dasselbe, was die Rechenaufgaben im arithmetischen Gebiete sind. Warum stellt man nun hier Aufgaben — warum müssen deren viele sein und warum muß also hier viel geübt werden? Darauf giebt zunächst Pestalozzis Diktum die bestimmte Antwort: „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten." Ausführlicher und sehr treffend antwortet der Herausgeber der „Encyklopädie", Rektor Schmid in Ulm, auf jene Frage (I. B S. 286):

„Aufgaben im allgemeinen Sinn, soviel als Aufforderungen zu einer bestimmten Leistung, sind mit dem Begriff des Unterrichtens auf unteren und mittleren Stufen selbst gegeben, sobald man „Unterrichten" und „Lehren" scharf unterscheidet. Der Universitätsprofessor als Wissenschaftslehrer lehrt, d. h. er giebt Gelegenheit zu lernen; der Lehrer an mittleren und niederen Schulen unterrichtet seine Schüler, d. h. er tritt in Wechselverkehr mit den Lernenden, um ihnen gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten zu eigen zu machen (das Zeitwort „unterrichten" fordert ein persönliches Objekt, „lehren" nicht notwendig). Deswegen ist der Wert eines Lehrers, der unterrichten soll, durch sein Talent für den Wechselverkehr mit dem Schüler, seinen psychologischen Blick in die Eigentümlichkeiten und Bedürfnisse der Altersstufen, seine Liebe zur Jugend wesentlich mitbedingt; für den Universitätslehrer dagegen ist die Wissenschaft selbst neben der Gabe der Darstellung die Hauptsache. Bei den Stu-

e) Doch nicht bloß mit accidentiellen Bedenken, sondern mit einer principiellen Antipathie müssen wir uns auseinandersetzen. Fragen wir genau nach ihrer Herkunft, so findet sich, daß wir nicht einen, sondern vielmehr dreierlei Gegner vor uns haben, die aber darin einig sind: ein bibl. Frageheft für den Schüler sei überflüssig.

Die Einen, die extremsten, haben gegen alle methodischen Lehrbücher eine förmliche Abneigung, insonderheit dann, wenn diese Hülfsmittel nicht bloß den Lehrgang, sondern in gewissem Maße auch die Lehrform beeinflussen. Man könnte sie die didaktischen Autokraten oder Absolutisten nennen, denn sie wollen nicht, daß ein Stück Papier sich bestimmend und beengend zwischen Lehrer und Schüler eindränge. Ihr Wahlspruch heißt: „Der Lehrer ist die Methode.“ Ein bibl. Lesebuch (Historienbuch)

---

dierenden setzt man das selbständige Interesse für die Wissenschaft und die Fähigkeit, den Vortrag des Lehrers zu verstehen und zu verarbeiten, als schon vorhanden, voraus; beides soll auf den vorangehenden Stufen erst geweckt und gepflegt werden. Hauptmittel dazu sind nun eben die Konsequenzen jenes Wechselverkehrs: neben der dialogischen Form die Aufgaben. Sie fordern den Schüler mit einer gewissen Nötigung auf, teils dasjenige, was er gesehen oder gehört hat, bis zur Fertigkeit einzuüben, so daß er es leicht, geläufig kann (Memorierübungen, Schönschriften, Zeichnungen, Klavieraufgaben rc.), teils sich für die Aufnahme des Unterrichts seinerseits durch Entfernung der für ihn lösbaren Schwierigkeiten vorzubereiten (Präparation), oder über die Benutzung des empfangenen Unterrichts durch entsprechende Leistungen sich auszuweisen (schriftliche Übersetzungen, Wiederholungen, Aufsätze, mathematische Aufgaben). Sie rufen also einerseits die Selbstthätigkeit des Schülers auf, andrerseits geben sie dem Lehrer Gelegenheit, zu erkennen, wie weit das Verständnis und das Können bei dem einzelnen Schüler bis dahin vorgeschritten ist. Hierin beruht der hohe Wert, ja die Unentbehrlichkeit der Aufgaben; der Lehrer kann ohne diese Probe nicht wissen, wie weit der Unterricht seinen Zweck erreicht, und die selbstthätige Kraft des Schülers kann ohne diese Übung nicht erstarken.“ —

Neben der Hauptsache, den Schüler in die Kenntnis und das Verständnis der heil. Schrift einzuführen und beides zu befestigen, will das Enchiridion auch der Sprachbildung dienen. Der Arbeit nach ist aber dieser Dienst nicht etwas Apartes, sondern wer nach der Hauptsache in der rechten Weise und mit den rechten Mitteln trachtet, dem fällt der Sprachbildungsgewinn von selbst zu Ist dieser Gewinn aber deshalb unwichtig oder weniger wertvoll, weil er keine besondere Mühe fordert? Glaubt man etwa darauf verzichten zu können? Die Elementarschule, die hinsichtlich der sprachlichen Bildungsmittel so beschränkt ist — darf sie wirklich darauf verzichten? Und wenn man es nicht darf und will, — so wird man doch auch wohl die Mittel wollen müssen, die der Zweck fordert. Die sprachlichen Ausdrücke und Redewendungen aber, welche die Fragen des Enchiridions geben, können nur dann dem Schüler recht verständlich und recht geläufig werden, wenn er sie wiederholt liest und hört: Der Schüler muß eben das Frageheftchen selbst in Händen haben und bei der häuslichen Repetition der Geschichte gebrauchen.

werden sie sich notgedrungen gefallen lassen müssen; aber ein bibl. Frageheft beeinträchtigt in ihren Augen des Lehrers Würde und Freiheit.

Die Anderen weisen ein bibl. Repetitionsfragebuch darum zurück, weil sie auf diesem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen, oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen.

Die Dritten endlich erachten zwar auch beim bibl. Unterricht ein ernstliches Repetieren für notwendig, aber sie haben ein Memorieren ganzer Geschichten im Sinn, wobei, wie sie meinen, ein Frageheft keine Hülfe leisten könne. Sind sie daneben, was nicht selten der Fall ist, zugleich Freunde des hergebrachten Katechisierens, und haben sie bemerkt, daß das Enchiridion auch manche Reflexionsfragen enthält und selbst die Repetitionsfragen meistens das Nachdenken ernstlich in Anspruch nehmen: so lassen sie sich dasselbe als Handbuch für den Lehrer vielleicht gefallen, nur wünschen sie dann eine bedeutende Vermehrung der Fragen für das tiefere Verständnis.

Die Ersteren, die „autokratischen" Methodiker, welche am liebsten keine oder nur die allernotwendigsten methodischen Lehrbücher gelten lassen wollen, könnten einen an die Baumethode der amerikanischen Urwäldner erinnern, von denen Franklin einst rühmte, ein echter Yankee-Kolonist müsse mit dem Bohrer sägen und mit der Axt hobeln können, kurz, mit der alleinigen Hülfe dieser Werkzeuge ein Blockhaus samt den Möbeln herzustellen verstehen. Ganz unzutreffend ist dieses Gleichnis in der That nicht; allein wenn das Urteil über jene Auto-Methodiker damit abgemacht sein sollte, so würde man ihnen doch unrecht thun. Sie werden einen solchen Vergleich entschieden zurückweisen; sie werden sagen, es sei gar nicht ihre Absicht, die Didaktik auf den Stand der Urzeit zurückzuführen, sondern vielmehr auf die höchste Stufe der Kunst hinaufzuheben. In den Künsten und Handwerken, welche es mit der Formierung materieller Stoffe zu thun hätten, sei es ja rätlich, auf möglichste Vervollkommnung der Werkzeuge zu sinnen, allein bei der Bildung des Menschen verhalte sich die Sache anders. Hier wirke Geist auf Geist, und in dem Maße, wie der zu bildende Geist höher steht, als der zu formierende materielle Stoff, in demselben Maße stehe auch die unmittelbare Geistwirkung höher als das äußere Werkzeug. Ein Lehrer, der sein Lehrfach vollkommen beherrsche, sein Tagewerk frisch angreife und gewissenhaft vollführe, und dadurch in dem Schüler Lust und Liebe zur Sache und damit selbstthätigen Fleiß zu erwecken verstehe: der werde auch ohne künstliche Lehrhülfsmittel zum Ziele kommen und jedenfalls mehr leisten als der, welcher sich auf die ersonnenen methodischen Krücken verlasse. —

Die Auffassung enthält Wahrheit; wer sieht aber nicht auch auf den ersten Blick, daß sie stark mit Irrtum vermischt ist? In der Bildung des Geistes gelten gewiß die dynamischen und zumal die ethischen Kräfte, welche Lehrer und Schüler bei dem Werke einsetzen — Lehrgabe, Lebendigkeit, Treue, Gewissenhaftigkeit, Lerneifer, Fleiß, Ausdauer u. s. w. — viel mehr als die bloß instrumentalen; das kann keine Frage mehr sein. Es handelt sich aber nicht um ein „Entweder" — „Oder", sondern darum, ob es nicht heißen müßte: „Sowohl — als auch", oder mit andern Worten: das eine thun, und das andere nicht lassen.

Indes mit dieser abstrakten Formel ist auch noch nicht genau getroffen, was den Auto-Methodikern fehlt. Auch darf man nicht allemal voraussetzen, daß es ihnen an psychologischer Einsicht gebricht. Was bei ihnen mangelt, ist vielmehr die durchgreifende Anwendung dieser Einsicht auf die Einzelheiten und den kleinen Dienst der didaktischen Praxis; es fehlt die auf Psychologie, Lehrerfahrung und sorgfältige Überlegung gegründete, durchgearbeitete Theorie der Lehrkunst. Dafür spricht auch der Umstand, daß die Anhänger der Auto-Methodik am zahlreichsten unter dem Lehrpersonal der höheren Schulen, wo gewöhnlich die Didaktik als eine Wissenschaft für Kleinmeister angesehen wird, vertreten sind; unter den Elementarlehrern finden sie sich viel seltener. So erklärt es sich auch, warum gerade solche Männer sich dahin neigen, die für ein bestimmtes Fach besondere Vorliebe haben und, weil sie dasselbe gründlich kennen und mit einer gewissen Begeisterung lehren, auch Erfolge ihrer Arbeit erzielen, die hinter denen anderer, welche das Fach weniger gründlich kennen, vielleicht auch weniger eifrig sind, dafür aber mit allerlei Hülfsmitteln experimentieren, durchaus nicht zurückstehen. Vermöge jener Vorliebe für ein bestimmtes Fach, dem sie auch gerne ihre Kraft und Muße in gelehrter Forschung widmen, behalten sie kaum Zeit, mit Didaktik und Methodik eingehend sich zu beschäftigen, abgesehen davon, daß es ihnen häufig genug an der Lust zu solchen kleinmeisterlichen Studien gebrechen mag. Und weil sie mit dem Erfolg ihrer Lehrarbeit zufrieden sind, und um so mehr damit zufrieden sind, weil sie sich nicht die Mühe geben, in weiteren Kreisen nach den Erfolgen anderer sich umzusehen, so gebricht es ihnen auf allen Seiten an der Anregung, auf Sammlung didaktischer Erfahrungen, namentlich auch in andern Lehrfächern und in anderen Schulanstalten und Gegenden auszugehen, diese Erfahrungen mit den selbsterworbenen zu vergleichen und sie insgesamt zu einer didaktischen Theorie zu verarbeiten.*)

---

*) Auf dem Elementarschulgebiet haben je und je kleinere und größere Kon-

Statt einer solchen festen Theorie, die doch einem wissenschaftlich durchgebildeten Schulmann ebenso wohl anstehen würde und nötig scheinen sollte, als die gründliche oder gelehrte Kenntnis eines Einzel-Lehrfaches, begnügen sie sich eben gern mit einer lockern Summe von geistreichen oder vielleicht auch wohlfeilen Aperçüs; anstatt von sichern Grundsätzen sich leiten zu lassen, verfallen sie dem Einflusse unbestimmter Sympathien und Antipathien. Ist ihnen hier und da eine überschwengliche Begeisterung für etwelche Methodenkunststücke begegnet, oder ein gewissenhaftes Suchen nach Lehrhülfsmitteln, das aber gründlich sich vergriffen hatte (wie z. B. weiland bei Pestalozzi): so wirft ihre Antipathie das eine mit dem andern auf einen großen Haufen und wendet von dieser „Kleinmeisterei“ mit Verachtung sich ab.

Ein eklatantes Exempel solchen auto-methodischen überschnellen Aburteilens treffen wir u. a. an einer Stelle, wo man es nicht suchen sollte: in v. Raumers „Geschichte der Pädagogik“ bei der Beurteilung Pestalozzis. Das Beispiel darf für um so charakteristischer gelten, als gerade durch die Anregungen und Bemühungen des pädagogischen „Sehers am Jura“ die Pädagogik und Didaktik so zu sagen erst zum Selbstbewußtsein gekommen und die Aufspürung methodischer Lehrmittel aus dem dunkeln Stadium des Experimentierens in die gesicherte Bahn planmäßigen, durch Psychologie geleiteten Überlegens gehoben worden ist.

Nachdem Pestalozzi unter seinen 80 Kindern in Stanz, „wo er mit grauen Haaren wieder von unten auf dienen wollte,“ für das innerste Heiligtum der Menschenbildung die rechte Weihe empfangen hatte, war neben anderen, glänzenderen Zielen bekanntlich sein Streben auch darauf gerichtet, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mann leicht dahin gebracht werden könne, selbst seine Kinder zu lehren und die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen.“ Aber nicht bloß für die unterste Bildungsstufe und in Rücksicht auf unzureichende Lehrkräfte, sondern für alle Stufen und ohne Rücksicht darauf, ob der Lehrer gut oder minder

ferenzen bestanden, welche eigens der Übung in der Unterrichtspraxis gewidmet sind. Ein Lehrer muß eine bestimmte Lektion mit den Schülern durchnehmen, die andern hören zu, und hinterher wird in der Konferenz eingehend darüber verhandelt. Unter den höheren Schulmännern ist wenigstens mir etwas Ähnliches noch nicht vorgekommen. — Natürlich eignen sich solche Unterrichtsübungen am besten für kleine Gruppen befreundeter Kollegen; in größeren, zumal in amtlichen Konferenzen bleibt die Hauptsache, die Kritik, gewöhnlich nur bei oberflächlichen Bemerkungen stehen, oder aber man begnügt sich sogar damit, das Gute freundlichst anzuerkennen und das Verkehrte mit dem Schleier des Stillschweigens zu bedecken.

gut ausgerüstet sei, wollte er die umständlichsten methodischen Lehrbücher hergestellt wissen. Dieses Streben Pestalozzis war es, was den Vollziehungsrat Glayre damals zu der bekannten Äußerung veranlaßte: „Vous voulez méchaniser l'éducation", — worüber Pestalozzi später selbst sagt: „Er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zwecks und aller seiner Mittel bezeichnete." Was er wollte, in dieser Richtung seines Strebens wollte, war ihm in der Intuition klar: allein wie er und seine Gehülfen sich in den nächsten Mitteln vergriffen, so fand hier auch ein kleiner oder großer Mißgriff in der Bezeichnung des Zweckes statt. Er wollte keineswegs den Geist des Lehrers und Schülers in ein ihm aufgenötigtes Joch spannen, vielmehr ihn frei machen, aber er wußte, daß der Weg zu dieser Freiheit durchs Gesetz geht, d. h. hier: daß derjenige Teil der Geistesbildung, bei dem die Entwickelungsgesetze klar vor Augen liegen, auch mit allem Ernst diesen Gesetzen, der psychologischen Mechanik gemäß gehandhabt sein will; — daß der Geist in der That um so freier sich bewegen kann, als er an der mechanischen Unterlage seines Denkens eine zuverlässige Gehülfin hat. Daß die ersten Mittel zu diesem Zwecke, wie sie aus Pestalozzis und seiner Jünger Händen hervorgingen, höchst mangelhaft waren, ist begreiflich; aber darüber zu lachen und Pestalozzis Streben zu bewitzeln, dazu hat niemand das Recht. Billig muß man sich daher wundern, wie v. Raumer sich dahin verirren konnte, diese Seite der Pestalozzischen Wünsche und Bemühungen lediglich dem Gespötte der Nachwelt zu empfehlen. Er sagt nämlich (Gesch. der Päd. S. 360): „Dem rechten Lehrer muß Ziel und Weg so lebendig vor der Seele stehen, daß er ohne Laterne — ohne Methodenbuch — die Schüler führen kann. La methode c'est moi, spricht er. Kann man sich aber eine elendere Sklavenarbeit ersinnen, als die eines Lehrers, der streng an ein Pestalozzisches Lehrbuch gebunden ist? Ist nicht damit jede eigentümliche, freie Lehrgabe durchaus gefesselt, — jede frische, lebendige, geistesgegenwärtige, entschlossene Bewegung und Verständigung abgewiesen, — jedes liebevolle Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler unmöglich gemacht?" —

Die Pestalozzischen Erstlingsversuche zur Beschaffung von Lehrmitteln zu kritisieren, ist gewiß so berechtigt wie leicht und wohlfeil. Wer aber an diesen Versuchen nur die Schwächen und nicht zugleich auch die tiefer liegenden Ideen darin aufzeigen kann, der leistet als pädagogischer Geschichtschreiber der Nachwelt keinen Dienst; er führt sie vielmehr geradezu in die Irre. Der treffliche v. Raumer versteht es doch sonst überall, in dem Wirken Pestalozzis, welches in seiner unscheinbaren, ja oft wunderlichen

Hülle jeden Augenblick ein Spott der Leute und ein Skandal des Volkes zu werden drohte, den verborgenen wertvollen Kern aufzuspüren; — was hat ihn nun gerade an dieser wichtigen Stelle behindert, einzusehen, daß das von Pestalozzi übereilig acceptierte Wort Glayres wenigstens in Pestalozzis Sinne tiefer und wahrer ist, als das brillierende wälsche: „Der Lehrer ist die Methode"? — Warum steigt ihm nicht ein einziges Mal die Ahnung auf, daß Pestalozzis Zornworte vom „Maulbrauchen" und „Zungendreschen" vor allem den Genies von Profession gelten, welche etwa jene schillernde Phrase auf ihre Fahne geschrieben und durch ihr geistreiches oder langweiliges Parlieren die Kleinen groß ziehen wollen?

Der erste Grund, warum v. Raumers Urteil hier das Richtige verfehlt, braucht nicht weit gesucht zu werden: er hat nicht unterschieden zwischen methodischen Handbüchern für den Lehrer und methodischen Hülfsmitteln für die Schüler. Jene wird allerdings der „rechte", der vollkommene Lehrer nicht mehr bedürfen — darin hat v. Raumer recht; sie sind eben für solche bestimmt, welche der vollen didaktischen Ausrüstung noch entbehren, aber rechte Lehrer werden wollen; und je mehr an dieser Ausrüstung noch fehlt, desto ausführlicher wird die methodische Anweisung sein müssen. Die Lehrmittel für die Schüler hingegen sind in allen Fällen, bei geschickten und ungeschickten Lehrern, am Platze, und findet hier zwischen einem tüchtigen und einem minder tüchtigen Lehrer nur der Unterschied statt, daß jener die vorhandenen Hülfsmittel besser zu gebrauchen und dadurch größere Erfolge zu erzielen verstehen wird, als dieser. In Pestalozzis methodischen Lehrbüchern tritt das, was in allen diesen Beziehungen unterschieden sein will, noch nicht hervor, wie es bei solchen Erstlingsversuchen füglich nicht anders sein konnte. Indem nun auch v. Raumer diese nötige Unterscheidung nicht macht, sondern alles zusammen auf einen Haufen wirft und als methodische Zwangsjacken für den rechten Lehrer bezeichnet; so ist er total im Unrecht und thut Pestalozzi unrecht. Und wer sich durch sein Urteil eine Antipathie wider alle methodischen Hülfsmittel einreden läßt, — wie es leider vielen begegnet ist, — den führt diese Antipathie notwendig auch in die Irre.

Zu diesem ersten Grunde des v. Raumerschen Irrtums kommt aber noch ein zweiter, wodurch jener erst seine volle Beleuchtung erhält und vollaus verständlich wird.

Mit Recht datiert man von Pestalozzi eine neue Periode der Pädagogik und des Schulwesens namentlich des Volksschulwesens. E wird hierbei aber vielfach übersehen oder nicht genug bedacht, daß die vo Pestalozzi ausgegangene Anregung nicht im gelehrten Schulweser

sondern auf dem Boden des Volksunterrichts erwachsen ist, und auch hier wiederum nicht im Bereiche eines wohlgeordneten öffentlichen Volksschulwesens, sondern inmitten einer Arbeit, die mit den mannigfaltigsten Hindernissen zu kämpfen hatte, in der Erziehungsarbeit an verlassenen und verkommenen Kindern, äußerlich angesehen auf der untersten Stufe des Bildungswesens. Nicht also ein Gymnasium oder eine Realschule, sondern das „Rettungshaus“ hat die Ehre, die Geburtsstätte des wichtigsten pädagogischen Fortschritts dieses Jahrhunderts zu sein. Wie aus der Nichtbeachtung dieser bedeutsamen Thatsache mancherlei irrige Urteile hervorgegangen sind, indem man z. B. Pestalozzi bloß als den Erfinder oder Entdecker „der naturgemäßen, veranschaulichenden Unterrichtsmethode“ gepriesen, und damit die Bedeutung des lieben Mannes eher verkleinert als ins rechte Licht gestellt hat:*) so lassen sich auch noch nach einer andern Seite hin einige Übelstände aufzeigen, die an jene Thatsache so zu sagen mit Notwendigkeit sich angehängt haben. Der Wellenschlag der

*) Pestalozzi wollte nicht bloß Lehrer, er wollte auch Erzieher sein. Sein treffliches Wort: „Das schrecklichste Geschenk, welches ein feindseliger Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten,“ — läßt sich daher genau in seinem Sinne dahin ergänzen: Dies schlimme Geschenk sind Kenntnisse ohne rechte Gesinnung, Unterricht ohne Erziehung. Pestalozzi ist nicht bloß, wie man sagt, mit seinem Forschen in die Seele des Kindes hinabgestiegen, um dort das „Princip der Anschaulichkeit“ zu entdecken, sondern auch in die Tiefe des gesamten Zustandes verlassener und verwahrloster Kinder, um sie nach Leib und Seele in einen besseren Stand emporzuziehen. In der Schule allein können daher die Pestalozzischen Errungenschaften in ihrem Vollsinne gar nicht zur Verwendung kommen; um dieses Ziel zu erreichen, müßte auch die Familie und das gesamte öffentliche Leben mehr als bisher in die Erziehungsaufgabe mit eintreten. Ebenso würde den verwahrlosten Kindern wenig gedient sein, wenn man sich damit begnügen wollte, sie durch Staatszwang in die öffentliche Schule zu bringen; darum ist die christliche Liebe weiter gegangen: sie hebt solche Kinder aus ihren hinunterziehenden Verhältnissen heraus, errichtet Rettungshäuser oder sucht geeignete Familien auf, wo ihnen neben dem benötigten Unterricht auch eine gute Erziehung gesichert ist. Wie die „Rettungshäuser“, indem sie mit dem Unterricht auch die Erziehung verbinden, und zwar an solchen Kindern, die sonst ganz und gar verwahrlost bleiben würden, einerseits mehr als andere Bildungsanstalten den Vollsinn der Pestalozzischen Bestrebungen veranschaulichen, so stellen sie andererseits, weil sie aus einer belebteren christlichen Gesinnung hervorgegangen sind und vor allem eine christliche Erziehung erstreben, zugleich eine Verbindug der Franckeschen und Pestalozzischen pädagogischen Bestrebungen dar. Insofern die „Rettungshäuser“ die Kinder aus den natürlichen Erziehungsverhältnissen, den Familien, in künstliche Anstalten verpflanzen müssen, bleiben sie allerdings nur Notanstalten, aber in der von ihnen erfaßten Aufgabe weisen sie doch auf das allein Rechte hin: Unterricht samt Erziehung und zwar beides in christlichem Sinn und Geiste.

pestalozzischen Anregung hat vorwiegend auf dem Gebiet des niedern, des elementaren Unterrichts nachhaltig sich fortgepflanzt: die Elementarpädagogik will auf dem Grunde stehen, welcher von Pestalozzi gelegt ist; sie weiß, daß sie von dem Ertrage seiner Arbeit, Mühe und Sorge zehrt. Anders steht es auf dem Gebiete der höheren, gelehrten Schulen und in dem Unterricht der Theologen. Wäre Pestalozzi ein Gymnasialdirektor oder Realschul-Professor oder ein angesehener Pfarrer gewesen, so würde er bei seinesgleichen, bei den Gymnasiallehrern, Realschullehrern und Geistlichen, mehr Beachtung gefunden und mehr Einfluß gewonnen haben, als dies jetzt offenkundig der Fall ist. Und wenn auch manche sogenannte „studierte" Schulmänner von Pestalozzis Bestrebungen Kenntnis nahmen — wie namentlich im Anfange, als dieselben die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zogen, — so verlief die Nachwirkung doch wesentlich so, daß man die Resultate vorwiegend theoretisch einzuscheuern suchte, während die Fortbildung der praktischen Konsequenzen für den kleinen Dienst der methodischen Lehr- und Hülfsmittel hauptsächlich den Elementarpädagogen überlassen blieb. Es soll übrigens mit dieser Bemerkung kein direkter Vorwurf wider die höheren Schulmänner erhoben sein; wir wollten nur auf ein Naturgesetz, auf eine natürliche Folge hinweisen: das Wasser läuft nun einmal nicht von selbst den Berg hinan. Aus diesem Stande der Dinge wird nun auch verständlich, warum z. B. v. Raumer bei allem guten Willen den Pestalozzischen Bestrebungen, insonderheit da, wo sie im kleinen Dienst, in den Versuchen zur Herstellung nützlicher Lehrmittel sich abmüheten, nicht vollaus gerecht werden konnte; warum er etwas Entscheidendes zu sagen meinte und doch nur einen entschiedenen Irrtum aussprach, wenn er einem allerdings sehr verfänglich klingenden Satze, in welchem aber Pestalozzi „das Wesen seines Zweckes" ausgedrückt fand, die Losung: „la methode c'est moi" gegenüberstellte.*)

Man kann auch einräumen, daß auf dem Gebiete des höheren Unterrichts, wo derselbe Schüler von höherem Alter und gereifterer Bildung vor sich hat, die methodischen Lehrmittel nicht mehr ganz dieselbe gewichtige

---

*) Schon der Umstand, daß diese Phrase im politischen Urtext (l'État c'est moi) nichts taugt, hätte davon abmahnen sollen zu glauben, daß sie in der pädagogischen Übersetzung eine unbedingte Wahrheit enthalten würde. — Das Stück Wahrheit, was in der Formel „der Lehrer ist die Methode" oder „der Seminardirektor ist das Seminar" (Cousin) liegt, nämlich die richtige These, daß die Persönlichkeit des Lehrers weitaus die Hauptsache sei und durch nichts anderes ersetzt werden könne, wird nicht leicht jemand bereitwilliger anzuerkennen geneigt sein, als der Schreiber dieses. (Vgl. den Artikel „Ein pädagog. Original" Schulbl. 1859, Nr. 3. u. 4.)

Bedeutung besitzen, welche ihnen auf den unteren Stufen unbestreitbar zukommt. Wenn aber das, was selbst dort nur bedingte Wahrheit hat, hier als unbedingte Wahrheit sich einschleichen will, so hat die Elementarpädagogik Recht und Pflicht, auf ihrer Hut zu sein. Sie hat unbestreitbar den Ruhm voraus, daß auf ihrem Gebiete seit Pestalozzi viel mehr Geschäftigkeit zur Förderung pädagogischer Wissenschaft und Kunst zu finden gewesen ist, als auf dem der höheren Schulen. Und wie hinsichtlich der Kunst bisher die Sorge für die persönliche Ausrüstung des Lehrers mit der für Verbesserung der methodischen Hülfsmittel Hand in Hand gegangen ist, so möge es auch forthin gehalten werden. An den Früchten wird sich zeigen, wo man das bessere Teil erwählt hat. Schon jetzt braucht die Elementarschule einen Vergleich mit ihrer gelehrteren Kollegin in dieser Hinsicht nicht zu scheuen, wie dies seiner Zeit ein preußischer Unterrichtsminister (Hr. v. Bethmann-Hollweg) im Abgeordnetenhause vor dem ganzen Lande ausdrücklich konstatiert hat. Will daher ein Anhänger der Auto-Methodik ein sich darbietendes Lehrhülfsmittel kurzer Hand mit der Formel abweisen: „ein tüchtiger Lehrer bedarf dergleichen nicht," — so wird es genügen, derselben eben so kurzer Hand die summarische Bemerkung entgegenzustellen:

„Es giebt gute und schlechte methodische Hülfsmittel. Die schlechten sind eben unbrauchbar. Allein mit den guten, zumal mit den recht guten, verhält es sich, wie wenn man einem, der auf dem Eise gehen oder laufen will, ein paar Schlittschuhe anbietet. Versteht er sich auf ihren Gebrauch nicht, so wird er sagen, damit werde ich noch schlechter fahren als ohne sie; und der, welcher dem Grundsatze huldigt: „le progrès c'est moi," muß das dargebotene methodische Fortschrittsmittel ebenfalls ablehnen. Dafür werden beide aber auch sehen müssen, wenn sie anders sehen wollen, daß der geübte Schlittschuhläufer beim Wettlauf sie ebenso weit hinter sich zurückläßt, wie der Eisenbahnzug den armen oder freiwilligen Kärrner."

Gegenüber der zweiten Art der Gegner eines bibl. Repetitionsfrageheftes, welche auf diesem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen, — und den dritten, welche zwar ein ernstliches Repetieren für notwendig erachten, aber ein Wiedererzählen ganzer Geschichten anstreben, bei dem, wie sie meinen, ein Frageheft keine Dienste leisten könne, gegenüber diesen Gegnern glaube ich in der psychologischen Abhandlung über „Denken und Gedächtnis", und sodann in dem ersten Wort über das Enchiridion und in diesem zweiten bereits das Nötige gesagt zu haben. Wenn aber einer nach geneigtem Anhören der von mir angeführten Gründe dennoch in seiner Antipathie gegen ein bibl. Fragebuch

beharren zu dürfen meint, so muß ich meinerseits auf ein weiteres Verhandeln mit ihm verzichten, es sei denn, daß es mir gestattet wäre, an einen guten Rat zu erinnern, den vor Zeiten einmal ein bekannter spaßhafter Schalk seinen Standesgenossen erteilt hat. Wer nun bei einer ernsthaften Sache je zuweilen auch ein scherzhaftes Gewand leiden mag, dem will ich zum Schluß diesen Rat gern mit in den Kauf geben. Besagter Schalk, Meister Till mit Namen, ließ nämlich einst die sämtlichen Meister und Gesellen eines gewissen Handwerks zusammenrufen, indem er versprach, ihnen eine Anweisung mitzuteilen, durch deren sorgsame Befolgung sie sich unfehlbar viele vergebliche Mühe würden ersparen können. Als die Gerufenen pünktlich erschienen waren, ließ Meister Till sich vernehmen: „Liebe, ehrsame Gewerksgenossen! Damit ihr in Zukunft beim Nähen keine vergeblichen Stiche zu machen braucht, so vergeßt niemals, vorher einen Knoten in den Faden zu machen.“ Vielleicht sind die Zuhörer ob dieses Rates sehr zornig geworden; vielleicht auch haben sie, da man in jener Zeit noch Spaß verstand, herzhaft gelacht; gewiß aber ist, daß sie mit Grund sagen durften: Das haben wir längst gewußt. — Wie leicht zu sehen, läßt sich jener bewährte Rat auch ins Pädagogische übersetzen, er lautet dann: Wer lehrt, ohne das Gelehrte auch einzuprägen, der macht sich viele vergebliche Arbeit und verdient außerdem bei den Schülern wenig Dank; darum vergesse man beim Docieren das Memorieren und beim Memorieren den „Gedächtnisknoten“ nicht. Ob nun eine achtbare Versammlung von Meistern des Schulwerks solchem Rate gegenüber ebenfalls mit Recht sagen darf: „Das haben wir längst gewußt und — stets gethan,“ scheint mir nicht so gewiß zu sein. Gewiß aber ist, daß das Fragen, wie es hinsichtlich des Auffassens ein „Fingerzeig“ heißen kann, so hinsichtlich des Behaltens auch gleichsam den Dienst eines „Knotens“ leistet.

---

6. (Die Beziehungen zwischen dem Enchiridion und der objektiv-didaktischen These: **Die biblischen Schriften müssen als religiöse Klassiker behandelt werden.**) Es ist mir befremdlich gewesen, daß mehrere Recensionen des Enchiridions diese These und ihre Konsequenzen mit keiner Silbe erwähnt haben, obwohl das Begleitschriftchen deutlich genug sagt, daß hier einer der Hauptstützpunkte des Enchiridions liegt, — freilich nicht, insofern es überhaupt Repetitionsfragen giebt, sondern hinsichtlich der eigentümlichen Form dieser Fragen und hinsichtlich des gesamten, sie tragenden und umschließenden Lehrverfahrens. Mich dünkt, die obige These über die Natur und

pädagogische Bedeutung der biblischen Schriften setzt etwas, welches, wo es richtig gefaßt wird, in die Verhandlungen über den christlichen Religionsunterricht ein neues fördersames Element hineintragen kann. Ein geschätzter theologischer Freund hat mir zwar in einer Recension des Enchiridions angeraten, den Ausdruck „religiöser Klassiker" nicht zu häufig zu gebrauchen. Wenn ich sein Bedenken recht verstehe, so meint er wohl, dieser vom Gebiet der weltlichen Litteratur hergenommene Ehrentitel der heiligen Schriften möge zwar einstweilen rühmlich klingen, schließlich aber werde er dazu beitragen, diese Schriften mit den profanen auf eine Linie zu bringen, also ihre Würde zu beeinträchtigen. Sei es, daß der Freund von seinem theologischen Standpunkte aus recht hätte, was ich aber noch nicht einräumen kann, — so wird jener Ausdruck doch vom pädagogischen Standpunkte aus unbedenklich gebraucht werden dürfen und auch solange gebraucht werden müssen, bis die darin angesagte didaktische Wahrheit durchgedrungen ist, d. h. auch, bis die heiligen Schriftsteller den ihnen von Gott beschiedenen Ruf und Beruf als Lehrer alles Volkes unverkürzt eingenommen haben. Es steht noch lange nicht so, daß dies in der That der Fall wäre, auch nicht in der gläubigen Christenheit. Denn nicht bloß die rationalistische und naturalistisch-kritische Theologie stemmt sich wider jene Wahrheit, sondern auch die orthodoxe, welche befürchtet, durch die Bezeichnung „religiöse Klassiker" werde die Ehre der Propheten und Apostel Schaden nehmen. Die Ehre dieser Männer kann nicht Schaden nehmen, wo man sie vollaus und rein und deutlich zu Wort kommen läßt. Für das Ansehen der Zeugen Gottes braucht niemand Sorge zu hegen, wo sie selbst für sich zeugen können (2. Sam. 6, 6. 7); denn jedes Werk lobt seinen Meister besser und nachhaltiger, als die Lehrlinge es vermögen. Aber da ist die Besorgnis um den Ruf eines Meisterwerks so gerechtfertigt wie nötig, wenn z. B. an einen herrlichen Kirchenbau, wie weiland beim Kölner Dom, allerlei fremdes inferiores Gebäu angeklebt wird, — oder wenn die Lokale menschlichen Handels und Wandels sich so dicht um den Kirchendom herum lagern, daß dieser ganz verdeckt ist und von keinem Punkte mehr ordentlich beschaut werden kann, — oder endlich, wenn es einer kurzsichtigen Weisheit einfällt, den großen Prachtbau bis zum Turmknopf hinauf mit einem wohlgefügten Gerüst aus Balken und Brettern zu umgeben, in der guten Absicht, die Liebhaber und Baujünger zu nötigen, die einzelnen Teile des Gebäudes in unmittelbarer Nähe zu besehen und zu betasten, während es doch in Wahrheit dadurch unmöglich gemacht wird, den Gesamtbau zu beschauen und durch die Idee des Ganzen Sinn und Gemüt emporziehen zu lassen. Dieses Gleichnis kann, wie mich dünkt, ziemlich zutreffend abbilden, wie es dem

litterarischen Gottesbau, den Klassikern Israels, unter den Händen der Theologen und Pädagogen vielfach ergangen ist. Der Rationalismus ließ das alte unverstandene Gemäuer zwar im Schulunterrichte stehen, bemühte sich aber, aus den sogenannten Ideen von Gott, Tugend und Unsterblichkeit einige Baracken anzukleben, in denen man wenigstens behaglich wohnen könnte, bis die Philosophie ihren projektierten „Tempel der Zukunft“ fertig haben würde. In den höheren Schulen nahmen die Ideen und Werke der klassischen Humanität und des nützlichen Realismus dergestalt die Köpfe und die Zeit der Lehrer und Schüler in Anspruch, daß für die religiösen Klassiker nur wenig Raum, Zeit und Respekt übrig blieb. Die gutmeinende Orthodoxie dagegen zimmerte mit desto größerem Eifer an ihren systematischen Katechisationsgerüsten, sei es in der besseren Weise des seligen Nissen, wo wenigstens die Geschichte des Reiches Gottes zu Grunde gelegt wird, oder in der unvergleichlich schlechtern der dogmatischen Leitfäden, wo die Bibel gleichsam nur als Vorrede und Einleitung zum Katechismus gilt. Was Wunder, wenn nun der Indifferentismus vorauf, und das Streben nach nützlicher Weltbildung danach in ihrer Weise das wirkungsreichste Bildungsobjekt immer mehr verdecken und in das Dunkel des Vergessens versetzen halfen.

Schon in jedem andern Lehrfache ist die historische, genauer die genetische Methode für den Jugend- und Volksunterricht die einzig richtige;*) wie viel mehr in der Lehre vom Reiche Gottes, das nur geschichtlich recht begriffen werden kann, in der uns obendrein der heilige Geist in den biblischen Schriften die rechte Methode schon vorgezeichnet hat. Es besinne sich einer doch, ob denn die christliche Volksunterweisung der Pfarrer und Lehrer diese vorgezeigte Methode wirklich befolgt haben. Mir fehlt zur Zeit die Freudigkeit, mein eigenes Besinnen darüber hier genauer darzulegen. Nur eins will ich fragen: Da man den christlichen Unterricht auf Grund und an der Hand eines umständlichen, hübsch logisch-geordneten dogmatischen Leitfadens vornimmt und gar diesen Leitfaden von vorn bis hinten memorieren und wieder memorieren läßt, und dann alles einzelne, so gut es geht, katechetisch beguckt und betüftelt, da untersuche einer einmal unter denen, die solchen scheinbar gründlichen Unterricht erhalten haben, was im 20. oder 30. u. s. w. Jahre von dem Memorierten noch Nennenswertes gewußt wird, und was davon in ihrem täglichen oder sonntäglichen Gedankenkreise umläuft, oder in Stunden der Anfechtung, der Sorge und Not ihnen ein-

*) S. die Nachbemerkung am Schlusse dieses Abschnittes.

fällt? Doch auch diese Untersuchung sei noch erlassen: man untersuche einzig nur, ob unter je hundert Personen der bezeichneten Altersstufe auch nur zehn zu finden sind, die das noch wissen, was man an seinen fünf Fingern behalten kann, nämlich, wie in dem großen Katechismus die sog. fünf Hauptstücke aufeinander folgen und warum.*)

Ich möchte in der That bezweifeln, ob irgendwo noch ein zweites Gebiet menschlichen Denkens und Strebens zu finden wäre, wo durch so viele Jahre hindurch in gleicher großartiger Selbsttäuschung unverdrossen fortgearbeitet worden ist, als da, wo man ein umfangreiches dogmatisches Religionslehrbuch zum Memorieren aufgiebt und durchkatechisiert.

Doch lassen wir nun die Kritik und kehren wir lieber zu der eigenen Position, zu der an der Spitze dieser Bemerkung stehenden These zurück. Von diesem Standpunkt aus erhält das oben beschriebene Lehrverfahren, wozu das Enchiridion ein kleins Hülfsmittel sein will, eine neue Beleuchtung.

---

*) Bekanntlich ist die logische Ordnung dieser Hauptstücke bei den Katechismusautoren stets ein großer Sorgen- und Streitpunkt gewesen.

Es möge doch ein Exempelchen hier stehen zur Probe, was wir oben bei dem „Begucken und Betüsteln“ im Auge hatten, und als Fragezeichen, ob im Lande des abstrakten Katechismusunterrichts die Kritik wohl Arbeit finden würde.

Bei einer Konfirmationsprüfung kam der Prediger auf den Begriff der Buße zu sprechen. Es wurde gefragt, was die Buße sei; das betreffende Kind gab eine regelrechte, natürlich auswendig gelernte, Definition. Darauf hieß es: „Welches sind die Kennzeichen der wahren Buße“, und wieder wußte ein Kind 6 oder 7 Merkmale der Reihe nach samt den Erläuterungen mit geläufiger Zunge herzusagen. Im Katechismus stand diese Antwort nicht; der Pfarrer mußte sie also diktiert, oder auf andere Weise den Kindern eingeprägt haben. Der Lehrer des betreffenden Schülers, welcher zugegen war, merkte sich den Fall; er hatte seine Kinder nie in dergleichen feinen Distinktionen geübt und mußte sich überdies sagen, daß ihm selbst so viele Kennzeichen der wahren Buße nicht bekannt gewesen waren. Etwa fünf oder sechs Wochen nachher, als er gerade in der Religionsstunde jenen Schüler etwas fragte, fiel ihm auch jenes Probestück aus der Konfirmationsprüfung wieder ein. Er erinnerte denselben an die betreffende Frage; allein dieser, obwohl ein begabter und wohlgeschulter Knabe, erinnerte sich der Antwort nicht mehr. Der Lehrer suchte nachzuhelfen, aber trotzdem kamen nur ein paar Bruchstücke zum Vorschein: der Inhalt war mit dem Ausdruck und der Ausdruck mit dem Inhalt verloren, auf immer verloren. Freilich kein großer Verlust, — allein wenn das am grünen Holze geschieht, was will's am dürren werden? und warum nun so viele Mühe bei Lehrern und Schülern um etwas, das wenig Wert hat, und wo selbst dieser geringe Wert schon so bald dahin ist? Sollte man die kurze, kostbare Zeit der Konfirmandenstunden nicht auf das wahrhaft Nützliche und Notwendige verwenden und sich bemühen, dieses Notwendige ja recht zu thun? —

In Philipp Wackernagels berühmter Schrift über den Unterricht in der Muttersprache dreht sich bekanntlich ein wichtiger Teil der Untersuchung um die schwierige Frage, wie die deutsche klassische Litteratur (d. h. hier das Lesebuch) nach ihrer vollen Bedeutung in den Schulen verwertet werden könne und solle. Die Hauptschwierigkeit liegt hier, wie leicht zu erkennen ist, darin: Wenn die Beschäftigung mit deutschen klassischen Litteraturstücken annähernd so viel Bildungsgewinn abwerfen soll, als die schulmäßige Behandlung der klassischen Schriften von andern Kulturvölkern erfahrungsmäßig erzielt, so müßten dort auch ebenso viele und so mancherlei Exerzitien anzubringen sein, als hier möglich und um der fremden Sprache willen notwendig sind. So ergiebige Exerzitien lassen sich aber bei der Behandlung des deutschen Lesebuches nicht finden oder doch nicht anwenden. Wackernagel widerrät sogar derartige Übungen — aus bekannten Gründen — und will die fraglichen Litteraturstücke nur schlichtweg lesen und dann etwa noch schriftlich oder mündlich wiedererzählen lassen. Er legt den Accent auf das sinnige Lesen und Wiederlesen. Andere gehen weiter, indem sie einerseits die Lektüre mit eingehenden erläuternden Besprechungen begleiten, und andrerseits an dieselbe mancherlei logische, grammatikalische und stilistische Übungen anknüpfen. Was nun auch zwischen diesen verschiedenen Verfahrungsweisen kontrovers sein mag, so viel ist klar und gewiß: der Bildungsgewinn, den ein Jünger von seinem Meister erwerben will, hängt davon ab, wie er dessen Umgang genießt und benutzt, im vorliegenden Falle zunächst von dem fleißigen Lesen der Meisterwerke; fleißiges Lesen heißt aber hier wiederholtes Lesen. Indes das Lesen an sich thut's auch nicht, es muß ein sinniges und denkendes sein. Von Natur, aus freien Stücken, ist aber ein gewöhnlicher Schüler nicht sinnig und nicht selbstforschend nachdenkend; er bedarf der Hülfe zum Verstehen und Nachsinnen und vor allem auch der Anregung zum wiederholten Lesen und Reproduzieren; denn nur so ist ein Heimischwerden in dem Gedankenkreise und in der Redeweise des Meisters zu erzielen. In dem Streben, solche Hülfe zu leisten, verfällt der Lehrer aber leicht in einen zwiefachen Fehler, entweder in den, daß er durch zu viel erklärendes Parlieren den eigentlichen Meister in die Ecke schiebt und fast stumm macht, oder in jenen andern, wobei die mancherlei logischen und sprachlichen Exerzitien, die an sich ganz gut sein können, schließlich die üble Wirkung haben, daß dem Schüler diese Litteraturstücke fast verleidet werden. Gewiß läßt sich jene Scylla dadurch vermeiden, daß man das Lesebuch schlichtweg nur durchlesen läßt; wer aber nun, um doch auch einen sichern Gewinn zu erzielen, das einzelne Lesestück wieder und wieder

lesen, memorieren und wieder memorieren läßt, fällt wohl ebenso gewiß in die Charybdis des Verleidens.

Das Erörterte wende man nun auf unsere religiösen Klassiker, die biblischen Schriften, an. Der sprachliche Bildungszweck in dem Sinne eines Hauptzweckes fällt natürlich fort; hier handelt es sich vorab und vor allem um den Inhalt, um die Einführung in den Sinn und die Gesinnung der heiligen Schriftsteller. Freilich ist dieser Inhalt mit der sprachlichen Form innig verbunden, wie überall.

Welches sind nun die Mittel und Wege, um die Schüler zu einem intimen, fleißigen Umgange mit den heiligen Schriftstellern zu veranlassen, zu einem Umgange, der intim genug ist, um den Männern Gottes ins Herz schauen und dadurch auch im eigenen und im Herzen Gottes lesen zu lernen, — und fleißig genug, um in der Anschauungs- und Redeweise dieser Männer wahrhaft heimisch zu werden, so jedoch, daß bei diesem fleißigen Lernen Hauptsachen auch Hauptsachen bleiben, und nicht durch ein Drängen und Treiben auf Nebenzwecke die Liebe zu dem „besten, notwendigsten Teil" geschädigt wird? Nach dieser Regel will das oben beschriebene Lehrverfahren einhergehen; es will einen so intimen wie fleißigen Umgang mit den heiligen Schriften ermöglichen: darauf hin prüfe man es.

Dadurch, daß das Enchiridion neben dem mündlichen Wort des Lehrers und neben dem geschriebenen des biblischen Lesebuches sich als dritten Helfer anbietet, ist es möglich geworden, den Umgang mit den biblischen Schriftstellern, d. h. das Lernen an ihren heilsamen Worten, in vier verschiedene, aber ineinandergreifende Stadien zu zerlegen, und zwar bei jeder einzelnen Lektion. Allerdings sind diese vier unterschiedlichen Lernthätigkeiten auch ohne Frageheft möglich, allein durch die Hülfe desselben erhalten sie einen gar anderen Charakter und eine andere kräftigere Wirkung.

Gesetzt, ein Lehrer erzählte in seiner Klasse wöchentlich drei Historien, so ist darum nicht nötig, daß diese sämtlichen Geschichten auch in derselben Woche durch alle Lernstadien hindurch behandelt werden. Er muß hier mit seiner Zeit Rat nehmen. So viele Geschichten in der Schule nach dem Frageheft gelesen werden, so viele kann er auch für die häusliche Repetition aufgeben. Wie viele von diesen nun auch in der Schule frei reproduziert werden können, hängt zumeist davon ab, in welchem Grade der Lehrer dabei durch frei gestellte Fragen auf ein tieferes Verständnis eingehen will, d. h. wie viel Zeit ihm dabei für die freie Reproduktion an sich übrig bleibt. Diejenigen Wochengeschichten, welche in einem der

repetierenden Lehrstadien **nicht** vorgenommen werden konnten, kommen dann im nächsten Jahreskurse in derselben Woche an die Reihe.

Sehen wir nun genauer zu, welche Vorteile dieses Verfahren im Vergleich zu anderen Behandlungsweisen bietet, namentlich ob es der These gerecht wird, daß die biblischen Schriftsteller als Klassiker behandelt sein wollen.

Oben ist für das erste Lernstadium gefordert worden, des Lehrers mündliche Erzählung der biblischen Geschichte müsse in jeder Beziehung frei, **nicht** eine nackte Reproduktion des biblischen Textes sein. Das Wort „**frei**“ will jedoch nicht sagen, daß der Lehrer mit Fleiß darauf ausgehen solle, die biblischen Ausdrücke zu ändern; — das würde ein schweres Mißverständnis sein.*) Der Sinn ist vielmehr dieser. Was behufs des litteralen, sachlichen und psychologischen Verständnisses und andrerseits für die erbauliche Einwirkung auf Herz und Gewissen der Schüler zu ergänzen nötig ist, soll der Lehrer bei der Präparation nebst der biblischen Erzählung sich sicher einprägen, innerlich zu einem Ganzen verarbeiten, und dann in der Schule durchaus frei, sowie der Augenblick und die Empfindung das Wort gestaltet, vortragen. Natürlich ist es unbenommen oder vielmehr rätlich, den Vortrag jeweilig mit Fragen und Antworten abwechseln zu lassen. In welchem Maße dieses geschehen darf,

---

*) „Ich weiß fast nicht“ — sagt **Schüren** a. a. O. S. 8, — „was ich mehr tadeln soll, ob das unnötige Abgehen von dem Wortlaut der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde die Sache unverständlich ist. Es ist aber in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich jungen Schullehrer, glauben. Bald ist es die Sache selbst, welche das Kind noch nicht kennt (Bund, Altar, Opfer 2c. — Versuchung, Reue, Buße 2c. — heimsuchen, rächen, weissagen 2c. — gichtbrüchig, lasterhaft, gebeugt 2c.) bald ist's der Ausdruck (das Wort, oder noch öfter die Satzform).“

„Das Kind hat ein unabweisbares Bedürfnis in sich, mit den Worten einen Sinn zu verbinden, bei dem, was es hört, sich etwas vorzustellen. Führt der Lehrer das Kind nicht auf den rechten Sinn, so darf man sich nicht wundern, wenn das Kind auf den ärgsten Unsinn kommt. Von hundert Exempeln nur eins: Die Kinder hatten gelernt: O Haupt voll Blut und Wunden, voll Schmerz und voller Hohn 2c. — „Hohn“ kennt hier im ganzen Lande vielleicht kein Kind. Da denkt sich das Kind den Heiland hoch am Kreuze und sagt: Voll Schmerz und voller „Hoch“. Ein anderes Kind denkt an das rote Blut und sagt: Voll Schmerz und voller „Rot“ 2c. — Das sind Fakta, und ein Faktum ist's, daß ein Kind gesagt hat: Wie groß ist des Allmächt'gen Güte! Ist der ein Mensch, der sich nicht rührt! — Ganz recht. Das Kind hat im Hause oft gehört: Rühr dich! (Sei flink, rasch, arbeite fleißig) — den Satz: „die Liebe rührt mich, dich 2c.“ versteht es nicht; noch weniger den Satz: „den sie nicht rührt.“ Es will aber verstehen. Da sagt es: der sich nicht rührt. — Darum soll der Lehrer auch in dieser Sache das eine thun, ohne das andere zu lassen.“

muß ein gesunder Takt lehren. Um zu diesem Takt zu gelangen, wird jeder gut thun, sich zu prüfen, ob er für die eine oder andere Weise eine einseitige Vorliebe habe, indem der eine lieber zusammenhängend spricht, während ein anderer gern Frage auf Frage häuft.

Es könnte nun das Bedenken auftauchen, ob diese freie Weise der Geschichtserzählung nicht wider die Forderung, daß vor allem die biblischen Erzähler selbst zu Wort kommen müßten, geradezu verstieße. Dem äußeren Schein nach ist dies Bedenken allerdings gegründet. Man wolle aber nicht übersehen, daß die biblischen Schriftsteller nicht Klassiker im Sinn und Dienste der Ästhetik und der Sprachkunst, sondern religiöse Klassiker, berufene „Diener des göttlichen Wortes", heißen; — ferner daß alle Männer Gottes zunächst frei mündlich gelehrt und dann erst auch wohl ihr Zeugnis schriftlich niedergelegt haben. Dadurch wird gewiesen, was auch die Erfahrung überall bestätigt: wo es gilt, göttliche Wahrheit in Herz und Gewissen zu pflanzen, da gebührt dem freien, mündlichen Worte das erste Recht und die erste Stelle. Erstlich dem mündlichen Worte gegenüber dem geschriebenen. Warum? weil Gottes Wort aus der persönlichen Erfahrung und Überzeugung heraus bezeugt, nicht aber als ein bloßes objektives Wissen dociert sein will.*) —

*) Hören wir auch hier noch einmal den mehrerwähnten bewährten Ratgeber Schüren, auf dessen Urteil wir um so mehr Gewicht legen müssen, weil er den Schuldienst von unten auf praktisch durchgemacht hat (a. a. O. S. 12 und 15): „Was ist denn zu thun? Einführung in das Verständnis jedenfalls und unter allen Umständen Befriedigung des Herzens; darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Man thut darin im allgemeinen viel zu wenig und hat deshalb in so vielen Bibelstunden das Herzeleid, daß die Kinder bei dem Erzählen nur schwer, bei dem Abfragen aber gar nicht zu halten sind. Ist denn nicht das ganze heilige Buch durch und durch heilige Poesie! Warum sind wir denn so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist! Hat der heilige Geist etwa nicht gewußt, in welchen Farben diese Himmelsgabe dem Menschen geboten werden müsse? Wollen wir ihn korrigieren? Das können wir nicht! das dürfen wir auch nicht einmal versuchen. Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Konturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken."

„Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders nur etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können und dann imstande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer wird z. B. bei Abrahams

Man vergleiche mit dieser Weise (des frei verkündigten Wortes) jene andere, wonach zuerst die Geschichte nackt erzählt oder gelesen wird und dann eine systematische Katechese hinterher folgt. Bei welchem Verfahren werden die Situationen wie die Charaktere der Geschichte, der äußere Vorgang wie das innere Geschehen dem Schüler anschaulicher vor die Augen treten? Wo wird das einzelne wie das Ganze verständlicher sein können? Wo wird am besten ein sinniges offenes Hören von seiten der

---

Reise nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern ꝛc.; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da etwa gedacht und empfunden haben ꝛc.; er wird in Josephs, Mosis, Davids ꝛc. Geschichte den Finger Gottes sehen lassen ꝛc; er wird bei Davids Fall und Petri Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Errettung durch den Engel seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung; bei den Gerichten Gottes (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn ꝛc.), sein Ergriffensein nicht verbergen ꝛc.; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende — tröstende Wort nicht fehlen lassen."

„Das alles steht aber nicht in den Historien. Bleibt nun der Lehrer bei dem Buchstaben stehen, so kann von alle dem nichts kommen. Kommt es aber, so ist es kein Moralisieren, ist auch kein Sprechen über die Sache, sondern es ist ein Sprechen aus der Sache und darum geeignet, einzuführen in die Sache. Wo das geschieht — das sagt mir eine vierzigjährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist — Leben."

„Es ist ja wahr, daß in jeder Geschichte irgend eine Wahrheit als Hauptwahrheit oder als Hauptlehre sich findet; aber diese muß das Kind selbst herausfühlen; auch ist es sehr zu beachten, daß manchmal kleine, von dem Lehrer übersehene Züge tiefen Eindruck auf des Kindes Herz und Leben machen können. Nur ein Exempel: Ich erzählte in einer Mittelklasse die Speisung der 5000 Mann und Christi Gang auf dem Meer. Als ich an die Stelle kam: „Und das Schiff war schon mitten auf dem Meer und litt not von den Wellen," da fing ein neunjähriges Mädchen an, mit der Nachbarin zu sprechen. In der Meinung, das Kind habe mich nicht verstanden, sagte ich: Was wolltest du wissen, liebes Kind? Das Kind sah beschämt vor sich hin und schwieg; die Nachbarin aber antwortete: Sie sagte mir, es wäre auch recht dumm gewesen, daß sie ihn nicht mitgenommen hätten."

„Daran hatte ich nicht gedacht. Ich mußte unwillkürlich meine Hände falten: „Ich preise dich, Vater und Herr Himmels und der Erde, daß du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Unmündigen geoffenbaret. Ja, Vater, denn es ist also wohlgefällig gewesen vor dir." Des Kindes Wort hielt ich fest und sprach mit der ganzen Klasse über die Dummheit, ohne Jesum durchs Leben zu gehen. Dabei wurde gesungen: Jesu, geh voran auf der Lebensbahn ꝛc., und zum Schluß: Wenn der Wellen Macht in der trüben Nacht will des Herzens Schifflein decken, wollst du deine Hand ausstrecken; habe auf mich acht, Hüter in der Nacht. Während der ganzen Unterredung über jene Dummheit fehlte mir kein Kindesauge. Und der Segen? Meine ganze Seele war Dank."

Kinder stattfinden? Wo wird die Geschichte selbst, wie das eingefügte Wort der Vermahnung, am nächsten an Herz und Gewissen der Kinder herandringen und am energischsten sein Empfinden und Entschließen anspornen können?

Eine dritte Weise, die der pädagogischen Spediteure, wonach die Historie nach dem Bibelwort nackt erzählt, dann Schritt vor Schritt eingeprägt oder kurzer Hand dem häuslichen Memorieren übergeben wird, mag vielleicht weit genug verbreitet sein; allein da sie kaum etwas anderes für sich anführen kann, als die geistige Armut des Lehrers, auch bereits oben ihre Beleuchtung erfahren hat, so dürfen wir wohl hier ohne weitere Bemerkung an ihr vorübergehen.*)

Allerdings macht die freie Geschichtserzählung — man könnte sie faute de mieux die „schulmäßig-homiletische" heißen — nicht geringe Ansprüche an den Fleiß und die Befähigung des Lehrers; und mit noch größerem Recht gilt hier, was Lüben von dem Lehrer der Naturkunde fordert: daß er nämlich in seinem Gegenstande so zu Hause sei, um „aus dem Vollen" schöpfen zu können. Einstweilen mögen daher diesem Verfahren noch manche Hindernisse im Wege stehen; auch soll gern eingeräumt sein, daß bei ungeschickten Versuchen die Gefahr nahe liegt, in einen langstiligen Predigtton zu verfallen. Allein die Gefahr der systematischen Katechese, zu einer langweiligen Übung im logischen ꝛc. „Steinzerklopfen" zu werden, ist kaum minder bedenklich. Überdies braucht die Schwierigkeit des bessern Weges, sofern sie überwindbar ist, nicht abzuhalten, diesen Weg auch als den bessern zu bezeichnen und zu empfehlen. Unmittelbar von Mund zu Ohr dringend, von Herzen kommend und zu Herzen gehend,

*) Schüren sagt darüber das ernste Wort (a. a. O. S. 14): „Immer muß ich wieder lesen in dem alten heil'gen Buch." Daß unser Volk im großen ganzen das nicht sagt, daß es an dem teuren Schatze, von dem Zinzendorf sang: „Mir ist's nicht um tausend Welten, aber um dein Wort zu thun," — daß es daran so wenig hat, oft weniger als an Schiller und Goethe, weniger als an Bürger und Wieland, ja weniger als an einem elenden Volkskalender oder Taschenbuche (oder der „Gartenlaube"), das verschulden nicht bloß diejenigen Prediger und Lehrer, welche in ihrem Unglauben Gottes Wort zu Menschenwort machen und dann die Öde und Leere ihres Unterrichts durch Moralisieren füllen wollen; sondern auch nicht selten diejenigen gläubigen Leute, welche das nicht thun, aber auch nichts anderes, als daß sie die Historien dem Gedächtnis der Kinder wörtlich einprägen. Was nützt dieses tote Einüben! Es bildet oft nicht einmal den Verstand: von einer Regung und Bewegung des Herzens kann noch weniger die Rede sein; darum von einer Heiligung des Willens gar nicht. Man bringt die Sache in die Kinder, aber die Kinder nicht selten aus der Sache. Was den Kindern Freude sein sollte, wird ihnen durch verkehrte Behandlung zu einer Plage gemacht."

anschaulich, verständlich, erbaulich: das sind die Charakterzüge, mit denen der christliche Heilsunterricht jahraus jahrein beim ersten Lernstadium der Wochenlektionen vor den Schülern auftreten soll. Ich sage absichtlich Heilsunterricht: einmal weil nur die Geschichtsdarstellung, welche Heilsunterweisung sein will, die rechte ist, wobei jedoch immer wieder auch daran erinnert werden muß, daß nur die Heilslehre, welche in und mit der biblischen Geschichte auftritt, für die Unmündigen die rechte ist.

Man sollte glauben, es könne jedem Lehrer sofort einleuchten, daß eine Geschichtsdarstellung mit den bezeichneten Charakterzügen in der That hier das Ziel des didaktischen Strebens sein müsse. Ohne Zweifel würde dies aber noch besser einleuchten, wenn neben diesen abstrakten Forderungen sofort einige veranschaulichende Beispiele solcher Behandlung vorgeführt werden könnten. So Gott will, sollen bald einige hier mitgeteilt werden. Es liegen aber auch schon mehrere gute Beispiele von anderer Hand vor, die, wenn sie auch meiner Idee nicht genau entsprechen, doch im ganzen die Richtung bezeichnen, wo das rechte zu suchen ist. Ein Landsmann und Kollege des seligen Nissen, der Lehrer Witt (früher in Paris, später in Glückstadt), hat in den Jahrgängen 1862—1864 des Evangelischen Schulblattes mehrere biblische Geschichten vorgeführt, die ganz im Gegensatz zu dem katechetischen Verfahren Nissens in „schulmäßig-homiletischer“ Weise behandelt sind. Witt hatte die Nissensche Weise in unmittelbarer Nähe kennen gelernt, nicht aber die in vielen preußischen Schulen heimisch gewordene Manier des nackten Erzählens und Einprägens der Historien. Vielleicht ist es dieser einseitigen Erfahrung zuzuschreiben, daß seine Darstellung anscheinend auch in einem zu einseitigen Gegensatze zu dem Nissenschen sich gestellt hat, indem seine homiletischen Einstreuungen in die Geschichte mitunter nicht minder umständlich ausgefallen sind, als Nissens systematische Katechisationen. Dieser einseitige Gegensatz ist aber doch zum guten Teil bloß Schein; denn Witt hat nicht gemeint, daß seine ausführlich erläuterte Geschichte ebenso ausführlich den Schülern vorgetragen werden soll; vielmehr will er dem Lehrer eine Handreichung für seine eigene selbständige Präparation bieten, ihn gleichsam auf den Standpunkt stellen, von wo aus er nun selbst die Geschichte recht anschauen und demnach auch durchaus frei, aber weniger umständlich, sie erzählen kann. Nissens Katechisationen wollen dagegen ein Vorbild für die wirkliche Ausführung sein. Nichtsdestoweniger würde ich solche Handreichungen wie di von Witt, auch wenn sie nur Vorbild für die Präparation, nicht al für die unterrichtliche Ausführung sein sollen, knapper, gedrängter wünsch schon lediglich aus dem Grunde, damit nicht das schwere Mißverständ entstehe, an Stelle des breiten Katechisierens solle jetzt eine Art [illegible]

weniger breiter „Schulpredigt“ empfohlen werden. Überdies würde ich mehr Fragen einstreuen, und zwar mehr solche, die dem tieferen Verständnis dienen, als solche, die unvermerkt der späteren Repetition vorarbeiten. Witt hat sämtliche Geschichten des Alten und Neuen Testaments in seiner eigentümlichen Weise bearbeitet. („Die bibl. Geschichten Alten und Neuen Testaments.“ 3 Bde. 2. Aufl. Gütersloh.) Da seine Behandlungsart meinen Wünschen näher steht, als irgend eine andere, so habe ich das Erscheinen des Buches mit Freuden begrüßt. Vermöge des etwas stark angespannten Gegensatzes, in welchem es einerseits zu dem bekannten Rissenschen Handbuche mit seinen Nachtretern, und andrerseits zu der Manier des nackten Erzählens und Memorierens steht, war der pädagogische Disput auf diesem Gebiete anfangs unvermeidlich. Im ganzen läßt sich die Position dieser drei verschiedenen Ansichten so bezeichnen: die Katechisationsfreunde legen den Accent auf das Verständnis der Geschichte; für das Einprägen der Historien haben sie gewöhnlich weniger Sinn und Neigung; die Erbauung können sie auch für eine Hauptsache halten, wie es wenigstens bei Rissen der Fall war, allein bei dem hin- und herzerrenden Fragen kommt sie nicht zu ihrem vollen Rechte. Die zweiten, die Freunde des Einprägens ganzer Geschichten und ganzer Reihen von Geschichten betonen eben das Einprägen; sie mögen die Forderungen des verständigen und erbaulichen Lernens theoretisch wohl anerkennen, aber in der Praxis wird ihr Verfahren diesen Forderungen nicht nach Gebühr gerecht, am wenigsten der letzteren. Das letztere, die Erbauung, oder das „Erlebenlassen“ der Geschichten an und in den Herzen der Kinder, wie das Regulativ es bezeichnet, — das ist's, was bei dem Wittschen Verfahren im Vordergrunde steht; das Verständnis schätzt er auch nicht geringer als die Katechisationsfreunde, nur hält er sich weniger mit Erklärung von Einzelheiten auf und bemüht sich vornehmlich um ein anschauliches Auffassen des Ganzen: beide Zwecke in ihrer innigen Kombination führen ihn nun nach richtiger Konsequenz zu seiner umständlichen Geschichtsdarstellung, die ohne Zweifel auf ein sinniges aufwärtsstrebendes Lauschen der Kinder rechnen darf, wo man sie im rechten Geiste und nicht allzu ungeschickt handhabt. Abgesehen von dem bereits erwähnten (wohl mehr scheinbaren) Mangel, daß seine Geschichtsdarstellung etwas zu predigtartig aussieht, tritt ein wirklicher didaktischer Mangel bei Witt darin auf, daß er fast jeglicher Art von Einprägung der Geschichte abgeneigt ist, wenigstens findet sich in seinen theoretischen Aufsätzen im Schulblatt nirgends ein ausdrückliches Anerkenntnis, daß wie für die Zwecke der Erbauung und des Verständnisses so auch für das feste, sichere Lernen eigentümliche Mittel nötig seien. Wie nun diese drei Parteien sich unter-

einander bekämpfen werden, geht aus den gezeichneten Positionen deutlich hervor.

Ich für meinen Teil stelle mich hinsichtlich des mündlichen Erzählens — oder des ersten Lernstadiums — der Idee nach unbedenklich auf die Seite Witts, mit dem einzigen Vorbehalt, daß ich etwas knapper erzählen, mehr Fragen einstreuen und endlich den Stoff nach bestimmten Repetitionsfragen gruppieren würde. Dieser Vorbehalt berührt indessen das Wittsche Princip nicht, erkennt es vielmehr an, und modifiziert nur die Ausführung.

Darüber hinaus weicht mein Lehrverfahren, wie es in den drei übrigen Lernstadien sich darstellt, von dem der gezeichneten drei didaktischen Fraktionen insgesamt wesentlich ab, bei der einen mehr, bei der andern weniger.

Die sämtlichen Differenzen, welche diese verschiedenen Ansichten noch untereinander verhandeln müssen, rühren meines Erachtens — sofern nicht unterschiedliche theologische Standpunkte, oder von außen herstammende fremde Tendenzen mit im Spiel sind — daher, daß wir auf dem Gebiet des Religionsunterrichts noch nicht zu einer, sozusagen, gründlichen „didaktischen Chemie“ vorgedrungen sind: ich meine zu einer genau abwägenden Analyse a) der einzelnen Zwecke, wie sie in ihren verschiedenen Werten den gesamten Bildungszweck dieses Lehrgegenstandes konstituieren, b) der einzelnen Lehrmittel, soweit sie vorhanden oder aber notwendig sind, und ihrer Bedeutung für jeden der besonderen Zwecke und c) des vom Lehrer abhängigen Lehrverfahrens nach seinem Gange, seinen methodischen Formen, Manieren und Handgriffen. Der Leser wird verstehen, daß hier eine psychologisch-didaktische Arbeit gemeint ist. Wer wird uns einmal eine solche Analyse liefern? Ich kann hier nur auf diese Lücke in der Didaktik hindeuten, und muß versuchen, mit Hülfe der wenigen, bereits erwähnten analytischen Notizen mich mit den entgegenstehenden Ansichten auseinander zu setzen.

Die einzelnen Zwecke: Erbauung, anschauliches Auffassen, Verständnis des Einzelnen und des Ganzen, sicheres Behalten, — die von den oben skizzierten drei Parteien zum Teil einseitig betont, zum Teil zurückgesetzt werden — erkennt mein Verfahren in ihrem Ensemble unverkürzt an, und jeden einzelnen Zweck ebenfalls so unumwunden, als es ihr harmonisches Zusammenwirken zuläßt. Wenn jemand mir mit Grund nachweisen könnte, bei meiner Lehrweise käme die Erbauung nicht zu ihrem Recht, oder aber die Anschaulichkeit oder das tiefere Verständnis litte not, oder endlich, die Kinder lernten nicht sicher genug, was zu wissen nötig sei: so würde in jedem

dieser Fälle das Lehrverfahren einer sorgfältigen Revision unterworfen werden müssen. Daneben aber weiß und behaupte ich, daß jene einzelnen Lehrzielpunkte einerseits von verschiedenem Werte sind, andrerseits in verschiedener Weise ineinandergreifen, voneinander abhängen, ja bei einseitiger Betonung einander hindern. So z. B. steht mir mit Witt fest, daß die Erbauung oder die ans Gewissen der Kinder gerichtete Gottesstimme in der Erzählung oder wie man's bezeichnen will, das oberste Augenmerk des Lehrers sein muß, nicht aber etwa als ein Augenmerk für die Zukunft, „für das Leben“, um deswillen jetzt, „in der Schule“, im voraus memoriert werde, sondern heute, in der Woche und an dem Tage, wo im Jahreskurse die Thaten und Worte Gottes dem Kinde vorgeführt werden. Gewiß sollen die Schüler auch für die Zukunft lernen und sollen darum sicher lernen; allein wenn es nicht anders zu ordnen wäre, als daß das sichere Lernen mit dem erbaulichen kollidieren und eins von beiden weichen müßte, so würde ich ohne alles Bedenken das Memorieren preisgeben, und die Religionsstunde behandeln wie eine Andachtsstunde im Hause, in der guten Zuversicht, daß bei dem alljährlich wiederkehrenden andächtigen Hören der Heilsthaten so viel festes Wissen im Gedenken haften werde, als zum seligen Leben und Sterben vonnöten ist. Allein diese Kollision zwischen niederem und höherem Lernziel, zwischen Gegenwart und Zukunft, läßt sich lediglich ausgleichen, wenn man nur überlegen, wenn man beides nicht in einem Griff und Atemzug erreichen will. Da, wo der Lehrer sich damit begnügt — sei es, bei 13- oder 10- oder 7jährigen Kindern — die nackten Bibelworte zu spendieren und sie in derselben Stunde Satz für Satz solange vorzusprechen, bis sie fest memoriert sind: da muß man entweder jene Kollision der Zwecke gar nicht fühlen, oder aber man hat mit vollem Bewußtsein den Knoten zu Gunsten des Memorierens und der Zukunft zerhauen. Ich möchte beinahe glauben, daß nun auch das, was mit desto größerer Gewißheit hat erreicht werden sollen — das feste Einprägen — der in Zukunft gehofften Erbauung den Dienst nicht leisten wird, den man sich von ihm versprochen hat, und möchte dem gegenüber behaupten: in dem Maße, als der Lehrer innere und äußere Arbeit daran setzt, die Religionsstunden zu einer wirklichen Andachtsstunde zu machen, und in dem Maße, als dies durch Gottes Segen gelingt, fast in demselben Maße braucht er, wie die Kinder, sich um das trockene Lernen desto weniger zu bemühen; was im Gewissen Wurzel geschlagen, wird auch im Gedächtnis desto besser haften. Und in der That, wo das Witzwort noch zutrifft: die Religionsstunde („Katechismusstunde“ sagte eigentlich der Schalk) sei besonders dadurch von andern Lehrstunden unterschieden, daß in ihr am meisten geprügelt würde, — sollte

es da nicht wohlgethan sein, auf eine Zeitlang oder auf immer die schulmäßige Lernstunde gleichsam in eine trauliche Morgenandacht zu verwandeln? Aber, wie bereits gesagt, bei guter Überlegung steht es glücklicherweise nicht so, daß nur ein Entweder—Oder möglich wäre.

Doch auch noch andere Zielpunkte können in Kollision geraten, auch wo die Erbauung als oberster Gesichtspunkt festgehalten wird. Diese ist in erster Linie abhängig vom Verständnis, was jedermann, ausgenommen etwa ein Freund der lateinischen Messe, anerkennt; doch aber kann das, was der Lehrer zur Erklärung einer Historie von dem Seinigen hinzubringt, was also auch der Erbauung dienen soll, unter gewissen Umständen ihr hinderlich werden. Die Erbauung verlangt ein sinniges, ruhiges Denken; das Katechisieren regt allerdings das Nachdenken an, allein es läßt ihm auch keine Ruhe; wenn der Sinn des Schülers bei irgend einer Vorstellung einen Augenblick verweilen will, so kann er das nicht; er wird fort und fort durch die Fragen wieder aus dem stillen Besinnen aufgescheucht, und das um so mehr, als der Lehrer eifrig und lebhaft ist. Andrerseits wieder, wo der Lehrer dieser Gefahr entgehen will und anstatt zu fragen nur zusammenhängend vorträgt, hat er nicht minder zu besorgen, daß die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Dauer lahm und müde wird, wodurch dann gleicherweise die Erbauung geschwächt ist. Aber die Erbauung macht nicht nur Anforderungen an die Qualität der erklärenden Zuthaten, sondern auch ganz besonders an ihre Quantität. Wer hätte es nicht oft genug erlebt, daß eine ungeschickte Küchenmagd, um ein schwaches Ofenfeuer recht in Glut zu bringen, eine möglichst große Masse Brennmaterial darauf warf und dadurch das Feuer geradezu erstickte? Dieselbe vorsichtige Behandlung verlangt das Licht des Verständnisses und das wärmende Feuer der Andacht. Wo zur Aufhellung eines dunkeln Punktes ein Wort hinreicht, da sind zehn Worte nicht bloß überflüssig, sondern schädlich; wo man einem Nebenpunkt in der Geschichte zu viele und zu lange Aufmerksamkeit widmet, da wird die Aussicht auf und über das Ganze beeinträchtigt. Alles nun, was schon die Helle der Gedanken schädigt, schädigt noch mehr ihre Wärme.

Summa: Andacht, forschendes Denken und Gedächtnis hängen untereinander in eigentümlicher Weise zusammen; so lehrt die Sprache und die Didaktik. Dieser Zusammenhang will genau besehen und bemessen sein, sonst kann das, was dienen soll, hinderlich werden. Die Sonderung dessen, was gesondert, und die Verbindung dessen, was verbunden sein muß, läßt sich bei meinem Verfahren, wo jede Geschichte vier bestimmte Lernstadien*) durchzumachen hat, bequem ausführen. Der

*) Zur Vorsicht sei nochmals vor dem Mißverständnis gewarnt, als ob jede

Erbauungszweck der biblischen Erzählung kommt im ersten Lernstadium zu seinem vollen, unverkürzten Recht; denn eben ihm ist es zu oberst gewidmet. Die Lehrweise ist vorwaltend die vortragende. Alles nun, was zur rechten Beleuchtung, d. h. dem guten Verständnis, förderlich ist, wird in seinem Maße mit in Dienst genommen — sei es vermittelst eingestreuter Fragen, falls eine Belebung der Kinder sich wünschenswert macht, oder ohne sie; — dieses Maß aber grenzt sich da ab, wo die Masse des Erläuterungsmaterials anfangen könnte, die sinnige Auffassung zu stören, die aufs Gewissen abzielenden Spitzen abzustumpfen, die Wärme der Empfindung, kurz die Erbauung, zu beeinträchtigen.

Ist nun vermöge des so behandelten ersten Lernstadiums die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts für die Gegenwart gesichert, so bieten die folgenden Stadien überflüssigen Raum, auch das, was die Zukunft fordert, die festere Einprägung des Stoffes, zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen, und dies um so unbesorgter, als durch die Hülfe des Enchiridions einem Verleidetwerden thunlichst vorgebeugt ist.

Überdies bieten diese Lernstadien hinreichend Gelegenheit, hinsichtlich des Verständnisses noch nachzutragen, was im ersten Stadium aus guten Gründen zurückgelassen wurde, so namentlich das Nachlesen der Parallelstellen, auch das Citieren bereits bekannter einschlagender Bibelsprüche, Liederverse, Katechismussätze u. s. w. Hierbei ist nun auch die so nützliche Frageform recht am Platze: hier dient sie nicht bloß der Repetition, sondern auch dem tieferen Verständnis, und in besonnener Anwendung selbst der Erbauung, indem der Lehrer auch leise untersuchen darf, ob das, was beim ersten Vortrage insonderheit auf das Gewissen zielte, wirklich recht gefaßt worden ist.

Nehmen wir nun den scheinbar verlassenen Gesichtspunkt der mehrerwähnten These wieder auf, ob denn auf dem beschriebenen Wege die biblischen Schriftsteller in der That als Klassiker behandelt und ob die Schüler in einen intimen und fleißigen Umgang mit ihnen gebracht werden.

Ich denke, es bedarf nicht vieler Worte mehr, um nachzuweisen, daß dieser Forderung wirklich genügt wird. Die biblischen Geschichten heißen klassisch zunächst um ihres Inhalts, nicht um der sprachlich-ästhetischen

---

der zwei oder drei Wochengeschichten schon innerhalb derselben Woche die sämtlichen Lernstadien durchmachen sollte. Alle Wochengeschichten werden vom Lehrer frei erzählt; wie viele derselben dann auch noch gelesen, zu Hause repetiert und endlich frei reproduziert werden können, oder aber hinsichtlich des einen oder andern Lernstadiums für den nächsten Jahreskursus verspart bleiben müssen, — darüber hat der Lehrer mit seiner Zeit zu Rate zu gehen.

Form willen. Indem nun dieser Inhalt im ersten Lernstadium durch das freie mündliche Wort des Lehrers an die Schüler gebracht wird, und dieses von der untersten Stufe an jährlich wiederkehrend, aber dabei stets in einer modifizierten Einfassung geschieht; indem ferner die Darstellungsweise insonderheit darauf berechnet ist, den Kindern die Geschichte lieb und wert und wichtig zu machen: so ist dadurch ein Umgang mit den heiligen Schriftstellern eingeleitet, der schon in diesem Stadium an Vertraulichkeit und Eindringlichkeit den Verkehr, welcher mit den schönwissenschaftlichen Klassikern im Schulgebrauch möglich ist, weit überragt. Denn jener überragt diesen nicht nur vermöge der jährlichen Wiederkehr, sondern weit mehr dadurch, daß dort die biblische Erzählung im lebendigen Wort und gleichsam neuer, verjüngter Gestalt auftritt; die Profan-Klassiker vertragen dagegen weder eine so häufige Wiederholung, noch, und zwar noch weniger, eine Umformung durch das freie Wort des Lehrers. Dadurch eben bekundet sich die höhere Bedeutung der biblischen Schriften auch als allgemeines Bildungsmittel.

In den folgenden Lernstadien treten die Schüler an das geschriebene Wort der biblischen Bücher heran; aber — und das muß ich immer wieder betonen — stets erst dann, nachdem es vorher neu und frisch von Mund zu Ohr erklungen, und der Eindruck, daß es sich hier um eine Geistesfrucht von ewiger Frische und ewiger Jugend handelt, neu befestigt worden ist. Dadurch gewinnt das lesende Wiederholen der Geschichte, wie das zweite Lernstadium es will, neuen Reiz. Daß dieses Lesen überdies einen doppelten Sporn und Schwung erhält dadurch, daß es durch das Frageheft gleichsam in dialogischer Form geschieht, ist oben bereits erwähnt. Vermöge dieser belebenden Elemente, welche der Leseübung zu Hülfe kommen, könnte der Lehrer ganz getrost ein und dieselbe Geschichte wiederholt lesen lassen — wenn er dies einmal rätlich fände — ohne besorgen zu müssen, daß die Kinder schon so bald ermüdeten. Man erwäge nur einen Augenblick, was es zu bedeuten hat, wenn die Schüler mit Freudigkeit und Verständnis die Erzählungen von den großen Thaten Gottes lesen, und wenn diese Freudigkeit auslangt, um immer besser und damit noch verständiger lesen zu lernen: so wird es wohl noch deutlicher werden, daß wir hier in der That auf dem rechten Wege sind, den biblischen Klassikern offene Bahn zu machen und die Kinder zu einem intimen und fleißigen Umgange mit ihnen anzuleiten, soweit die menschlich-didaktische Kunst dies vermag.

Es soll nochmals bemerkt sein, daß bei den vorliegenden Fragen des Enchiridions sich ohne Zweifel noch manche Verbesserungen werden anbringen lassen, allein nicht durch Improvisieren, sondern bei ernster Über-

legung, indem es sich um solche Fragen handelt, an deren Handleitung sich einerseits die Geschichte bequem und zwar auch ihrem Wortlaute nach wiederholen läßt, und die zugleich die Geschichte so zergliedern, daß ein pragmatisches Band dieser Glieder hervortritt.

Mit dem dritten Stadium beginnt die eigentliche selbständige Repetition der biblischen Geschichte. Hier ist nun ein ernstgemeintes Lernen am Platze, je ernstgemeinter, desto besser. Auch jetzt noch an dieser Stelle das „mechanische“ Lernen fürchten wollen, — wie ein Recensent verlauten ließ — dazu liegt kein Grund vor. Wo im ersten Stadium das lebendige Wort des Lehrers die Geschichte vor die Augen gemalt hat, wo dann im zweiten ein verständiges Lesen derselben gefolgt ist: da kann im dritten ein Wiederholen an der Handleitung der Fragen kein rein mechanisches mehr sein und selbst im schlimmsten Falle nicht so mechanisch betrieben werden, wie das nackte Memorieren einer ganzen Geschichte. Was aber bei diesem, wie bei allem repetierenden Lernen noch Mechanisches bleibt und bleiben muß, das hat doch die gute Verheißung für sich, daß es in dem Maße, wie eine sichere Aneignung stattfindet, zu einem Bestandteil eines höheren Gedankenverkehrs werden wird. Es giebt ja keine Wissenschaft und keine noch so geistige Kunst, die nicht ein tüchtiges Stück mechanischer Repetition — sei es im Wissen oder im technischen Können — zur Unterlage hätte. Diese Unterlage ist innerhalb unserer Weltordnung so notwendig, wie das Mineralreich samt seinen physikalisch-chemischen Kräften dem Pflanzenreiche (mit seinen physiologischen), oder wie das Pflanzenreich dem Tierreich, oder wie das vegetativ-animalische Leben des menschlichen Leibes dem höheren Leben der geistigen Seele. Im Fortschreiten und Aufsteigen zum höhern Lernen und Leben handelt es sich allerwege darum, daß die notwendige Unterlage fest liege, und daß das Werk nicht bei dieser Unterlage stehen bleibe. Letzteres ist bei unserm selbständigen häuslichen Repetieren nach dem Fragehefte nicht zu besorgen, wenn anders die Vorstadien ihre Schuldigkeit gethan haben. Wenn irgend etwas zu besorgen bliebe, so ist es im Gegenteil dieses, daß die fähigeren Schüler sich hinsichtlich der freien Reproduktion zu früh und zu sehr auf die bereits erworbene geistige Flugkraft verlassen, und daher die Übung im Fortschreiten auf festem Boden nicht ernstlich genug vornehmen; mit andern Worten: daß sie in dem Glauben, sie könnten den Geschichtsstoff schon logisch und sprachlich beherrschen, den mechanischen Teil des häuslichen Repetierens vernachlässigen. Bei der freien Reproduktion (im vierten Stadium), wo die Probe gemacht werden soll, wird daher der Lehrer wohl thun, insonderheit die geistig geweckteren Kinder fest ins Auge zu nehmen und ihnen durch Wort und

That einzuprägen, daß alles Lernen, dem die durch treues Repetieren zu erwerbende sichere Grundlage mangelt, ebensogut in Schwindelei ausläuft, wie eine großartige Geschäftsspekulation, wobei solide Kapitalien fehlen. —

Neben den Repetitionsfragen bieten die denselben hier und da beigefügten sogenannten Parallelstellen auch für die selbstthätige Reflexion des Schülers Gelegenheit und Anlaß. Nehmen wir beispielsweise die Notiz aus 1. Mos. Kap. 3: Die Menschen machten sich Schürzen aus Feigenblättern — „Gott aber machte den Menschen Röcke aus Fellen und er zog sie ihnen an," worauf die Frage zielt: „Was gab ihnen Gott als Pfand der zukünftigen Versöhnung?" — dazu lasse man nachschlagen Jes. 61, 10 von den „Kleidern des Heils" und dem „Rock der Gerechtigkeit", und Matth. 22 von dem „hochzeitlichen Kleide", ferner Eph. 4 „ziehet den neuen Menschen an", und endlich Offenb. Joh. 19, 8 „es wurde der Braut gegeben sich anzuthun mit reiner und heller Leinwand, welches sind die Gerechtigkeiten der Heiligen," — so kann es nicht fehlen, daß der Schüler merken wird, wie diese Stellen vorwärts und rückwärts einander Licht geben, wie das Bild die Sache und die Sache das Bild beleuchtet. Mit Recht sagt daher die amtliche rheinische „Anweisung zur Einführung der Regulative" (S. 7): „Zur Benutzung der Parallelstellen für das Schriftverständnis sind die Kinder in den letzten Schuljahren mit Fleiß anzuleiten und zu gewöhnen." — In dem Enchiridion befindet sich schon eine gute Zahl von Parallelstellen; ich hätte diese Zahl noch vermehren können, unterließ es aber, um nicht allerlei Mißverständnis zu wecken. In der 2. Auflage sind indessen noch einige Stellen hinzugekommen; die 3. Auflage wird ihrer noch etliche mehr bringen, doch sollen die wichtigeren Stellen vor denen, welche dem freiwilligen häuslichen Fleiße zuzuweisen sind, durch den Druck kenntlich gemacht werden.*)

Schließlich würde dem vierten Lernstadium, der freien Reproduktion nach dem Frageheft, noch eine eingehendere Betrachtung gewidmet werden müssen, weil dies gerade die Stelle ist, wo etwas von dem, was man „Interpretation" und „Exegese" nennt, einzutreten hat, und erst durch diese Betrachtung würde der Nachweis, daß die These von den religiösen Klassikern bei dem beschriebenen Lehrverfahren in der That zur Geltung komme, gebührlich vervollständigt sein.

Nichtsdestoweniger mache ich einstweilen Schluß. Zwar hat ein geschätzter Recensent gewünscht, daß die in Aussicht genommene Ergänzung des Enchiridions — die Fragen für das tiefere Verständnis — nicht zu lange auf sich warten lassen möchten, ihm schienen diese viel nötiger

*) Ist bei den späteren Auflagen geschehen. Die neuste (17.) Auflage Gütersloh 1894. Preis 40 Pfg.

und dringlicher zu sein als die Repetitionsfragen. Allein ich bin ganz und gar entgegengesetzter Meinung. Wie mag im vierten Lernstadium das Rechte getroffen und etwas Rechtes geschafft werden, wenn jedes der drei ersten Lernstadien noch viel zu wünschen übrig läßt? Erst gilt es für den Schüler: mit dem Verstande und dem Herzen recht hören lernen, sodann im zweiten Stadium: sinnig und gut lesen lernen, und endlich im dritten: mit Überlegung und Fleiß memorieren lernen; wo diese Vorbedingungen erfüllt sind, da wird die Zeit gekommen sein, wo der Lehrer mit gutem Gewissen und mit gutem Erfolg auch für die tiefere Interpretation sich präparieren mag. Erst ein handgreifliches Verstehen zusamt einem sichern Wissen; — dann ein eingehenderes Erklären.*) Dieweil es sich zunächst darum noch handelt, uns darüber zu verständigen, wie ein andächtiges Hören, ein gutes Lesen und ein selbständiges Repetieren am besten zu erzielen ist, so hat es meines Bedünkens mit der Verhandlung über das vierte Lernstadium noch keine Eile. Soweit dasselbe bei dem nächsten Gebrauche des Enchiridions in Betracht kommt, ist oben bereits das Nötigste darüber bemerkt worden.

Um ganz offenherzig zu sein, muß ich auch noch einen andern Umstand berühren.

Was die Ergänzung des Repetitionsfrageheftes durch eingestreute oder angehängte Reflexionsfragen, also die Idee des vollständigen Enchiridions betrifft, so bin ich dabei, soweit meine Person in Betracht kommt, etwas zaghaft, obwohl mir von hoher amtlicher Stelle die Aufmunterung zugegangen ist, die Ausführung recht bald in Angriff zu nehmen. Es ist mir zweifelhaft, ob ich dazu Befähigung und Beruf habe. Aus diesem Grunde spricht sich der erste Begleitaufsatz zum Enchiridion über jene Ergänzung auch nur andeutungsweise aus. Mir steht die Idee zwar ziemlich klar vor Augen, namentlich in den Grenzen des eigentlich schulmäßigen biblischen Unterrichts. Allein im Grunde würde das Werk doch auf eine bessere Art von „Bibel-Katechismus", oder, um mit Professor T. Beck zu reden, auf eine elementare „biblische Theologie" für die Unmündigen hinauslaufen, also jene Grenzen überschreiten und in den Konfirmanden-Unterricht hinein- resp. übergreifen

*) Fällt es einem Leser auf, daß hier die Exegese nicht ans Bibellesen, sondern ans biblische Wissen angeknüpft werden soll, so ist mir das sehr lieb: je mehr es ihm auffällt, desto besser. Ich behaupte, daß dies auf der Alters- und Bildungsstufe, womit wir es in der Volksschule zu thun haben, das richtige und zwar das allein richtige ist. Im Vorbeigehen möchte ich auch die Philologen, die sich schon bei halbwüchsigem Wissen und Lesenkönnen von ihrem Interpretieren so Großes versprechen, diese Behauptung zur gefälligen Prüfung empfehlen. Wo es mit dem Lesenkönnen und Wissen nicht richtig steht, da wird auf den Kathedern viel für die „Vögel" „exegisiert" und vielleicht auf den Kanzeln auch.

müssen. Da fühlen sich meine Gedanken auf unsicherem Wege. Glücklicherweise scheint jedoch Weg und Aussicht sich klären zu wollen. Mit nicht geringer Freude habe ich in dem „Centralblatte der preußischen Unterrichtsverwaltung" (September- und Oktoberheft 1865, S. 541 ff.) die Ministerialverfügung in betreff eines Lehrbuches für den Katechismusunterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminaren nebst dem trefflichen Gutachten eines Seminardirektors über denselben Gegenstand begrüßen müssen. Wie auch das Resultat der dadurch angeregten Verhandlungen schließlich ausfallen mag, — gewiß wird und muß es auch der Idee des vollständigen Enchiridions zu gute kommen. Aber auch das glaube ich als meine feste Überzeugung aussprechen zu dürfen: die Verhandlungen werden nicht zum rechten, zu einem allseitig befriedigenden Ziele gelangen, wenn man nicht zugleich auch die Idee des Enchiridions an ihrem bescheidenen Teile mit in Betracht zieht.

Dringlicher und darum vorderhand wichtiger als die Vervollständigung des Enchiridions scheint mir eine Anleitung für den Lehrer zum freien mündlichen, erklärenden Erzählen der biblischen Geschichten zu sein. Viele Lehrer nehmen es damit zu leicht, besonders wenn sie die biblische Erzählung dem Wortlaute nach gut inne haben. Von der mündlichen Darstellung der Geschichte hängt es zunächst und vor allem ab, ob sie von den Schülern anschaulich erfaßt und ob die darin rufende Stimme Gottes in ihrem Gewissen gehört wird; überdies hat dies Lernstadium die Aufgabe, die Einprägung der Geschichte und die freie Reproduktion vorzubereiten. Eine theoretisierende Anleitung würde aber wenig frommen; hier ist durchaus eine Reihe praktischer Musterbeispiele erforderlich. Ich denke dabei zunächst an die Oberstufe, weil es sich mir auch um eine geeignete Vorbereitung zur Benutzung des Frageheftes handelt. Davon abgesehen, würde ich jedoch eine praktische Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte auf der Unterstufe (bei Kindern von 6—8 Jahren) für das dringlichste und nützlichste Werk halten, das ein erfahrener Schulmann oder Theologe vor die Hand nehmen könnte. Hier liegt in meinen Augen die Stelle, wo die Gideonsprobe bestanden werden muß, was Befähigung für den schulmäßigen Religionsunterricht heißen darf. Wem für diese Stufe der rechte Blick und Griff fehlt, dem ist auch für die Oberstufe eine Meisterschaft nicht zuzutrauen. Was wir dafür an litterarischen Hülfsmitteln besitzen — es ist dessen verhältnismäßig wenig im Vergleich zu den mancherlei Anweisungen für die Oberstufe — genügt in meinen Augen der rechten, vollständigen Aufgabe noch nicht. Man scheint nicht zu wissen, daß es sich hier um eine der höchsten Leistungen theologischer Einsicht und praktischer Lehrkunst handelt: um die Aufgabe, nicht bloß die Worte und Rede-

wendungen für irdische Dinge und Verhältnisse, sondern auch die in, mit und unter den biblischen Erzählungen sich offenbarenden Heilsgedanken Gottes in kindliche Denkformen und Worte umzusetzen und zwar so, daß auch das junge Herz wohl merkt, was Gott von ihm will. In der Regel sind freilich an den Unterklassen nur angehende, unerfahrene Lehrer angestellt; und im Blick auf diese mag es gut sein, daß die gewöhnlichen Anweisungen auf ein möglichst einfaches Erzählen und Fragen dringen. Aber soll man denn nicht sagen, daß es hier noch eine höhere Aufgabe giebt?*) Ich glaube in der That, daß

*) „Es ist schwer, sehr schwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich ist nicht kindisch, nicht tändelnd. Von mancher kenntnisarmen Mutter könnten kenntnisreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muß. Die Mutter beachtet die kleinen Züge: (z. B. Abraham bückte sich; lasset euch die Füße waschen; hier bin ich, mein Sohn 2c.). Sie überschlägt nichts. (Bei Abrahams wiederholter Bitte für Sodom wird nicht gesagt: Er hat mehrmal gebetet, sondern es werden die sechs Bitten ganz genau einzeln angegeben. Das Kind wird nicht müde zu hören; seine Teilnahme wächst vielmehr mit jeder Zahl.) Sie spricht nicht in langen Perioden, vermeidet besonders den Gebrauch schwieriger Bindewörter und zerreißt die Sätze nicht. Sie giebt nie Übersichten. Sie sagt nicht: Nachdem Abraham eine Zeitlang in Kanaan gewohnt hatte, zog er wegen der Teuerung nach Ägypten, und nach seiner Rückkehr trennte er sich von Lot, der dann in das reiche Thal von Siddim zog, wo er bald danach durch Krieg in große Not kam. — (Dies in einer Minute gesprochene Wort sind drei Geschichten, an welchen die Kleinen in drei verschiedenen Stunden genug zu thun haben können.) Das von den in der Historie vorkommenden Personen gesprochene Wort giebt sie so, wie es gesprochen ist. (Nicht: Jesus sagte, sie sollte in Frieden gehen; sie sollte nicht mehr sündigen, sondern: Gehe hin in Frieden; sündige hinfort nicht mehr. — Nicht: Gott fragte, wo Adam wäre; sondern: Gott sprach: Wo bist du?)“ (Schüren a. a. O. S. 9).

Dasselbe betont auch Schurig (in Schmids Encyklopädie, S. 649): „Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so daß es der sich vertiefenden Betrachtung sich auseinanderlegt und die reiche Fülle seines Inhaltes lebendig vor die Anschauung tritt. In welcher Weise sich der Lehrer hierfür vorbereiten muß, zeigt Nissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt. — Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der biblischen Geschichte durchgeistigt sein, so daß sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar teil hat an der tieferen Auffassung der Sache, weil sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, Äußeres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze.“ (Zu bemerken ist hierbei, daß Hr. Schurig dies für die Unter- und Mittelstufe gesagt haben will, weil nach ihm auf der Oberstufe die biblische Geschichte gelesen, nicht vom Lehrer erzählt werden soll.)

ein gut Teil der Mängel, welche dem schulmäßigen wie kirchlichen Religionsunterricht auf den höheren Stufen ankleben, darin seinen Grund hat, daß wir nicht gezwungen worden sind und gelernt haben, unsere vielfach schwerfälligen, steifen, philosophisch-geformten christlichen Anschauungen in die kindlichste elementare Denk- und Sprachform zu bringen. Das Wort des Herrn: „So ihr nicht werdet wie die Kinder rc." greift viel weiter, als man gewöhnlich sich vorstellt; auch die theologische Wissenschaft und Lehrkunst steht noch unter diesem Gesetze.

Wenn nun die Behandlung einer biblischen Geschichte für die kleinsten der Unmündigen eine mindestens ebenso große und wichtige Aufgabe der theologischen Wissenschaft, Lehr- und Redekunst ist, als alles darüber hinausliegende Lehren und Predigen: warum haben bisher nicht auch Männer von höherer Stellung und Befähigung an solchem Kunstwerke sich versucht? Könnte man doch hier eine Wandelung und Besserung schaffen — wie viel wäre da gewonnen! — Ich kenne einen Theologen, gelehrt wie wenige und dazu in populärer Lehrkunst ein Meister, der auch für die beregte hohe Aufgabe an den Kleinen Sinn und Geschick hat; allein es ist mir bisher nicht gelungen, ihn zu bewegen, für dieselbe auch einmal die Feder in die Hand zu nehmen. Was ihm im Wege steht, läßt sich leicht erkennen: Bei einer solchen Arbeit muß die Subjektivität des Lehrenden sehr viel Spielraum in Anspruch nehmen; daraus folgt denn auch beim ersten Gelingen, daß diese eigenartige Behandlung für eine fremde Subjektivität manches Unverständliche, Ungefällige und Anstößige erhält und gleichsam die Kritik herausfordert, ohne ihr doch vollständig antworten zu können. Das schreckt ab.

Mit den vorstehenden Erörterungen über unsere These von den religiösen Klassikern ist diese freilich noch lange nicht ausgeschöpft. Ihre Bedeutung für die theologische Auffassung der heiligen Schriften haben wir noch gar nicht berührt; ihre kritisch-didaktische Tendenz, d. h. ihr Protest wider die dogmatisch-systematische Lehrweise bei Jungen und Alten, ist bloß flüchtig berührt worden; nur hinsichtlich ihres positiven didaktischen Sinnes hat die vorstehende Betrachtung das hervorgehoben, was mit dem Gebrauche des Enchiridions direkt zusammenhängt.

Im positiven Sinne läßt sich füglich auch nicht eher weiter bauen, bis einerseits für das theologische Verständnis der These eine festere Unterlage gewonnen und andrerseits ihre kritisch-didaktische Berechtigung besser anerkannt sein wird. Könnte es nach meinem Wunsche gehen, so würde ich die letztere der beiden Aufgaben am liebsten Männern von theologischem Beruf überlassen.

Nachbemerkung. Bei unserer obigen Äußerung, die genetische Methode sei in allen Wissenszweigen die allein richtige, möchte der eine oder andere Leser denken, das sei doch etwas zu viel behauptet, und möchte fragen wollen, wie man denn auf einem untergeordneten Standpunkte wissen könne, wie in allen Lehrfächern gelehrt werden solle. Es fehlt an dieser Stelle der Raum, um darauf genügend antworten zu können; die spätere Abhandlung über das genetische Erkennen und Lehren wird dazu Gelegenheit bieten. Doch mag eine kurze Bemerkung schon hier stehen.

Vorab habe ich die obige Behauptung noch zu verstärken. Nicht bloß das schulmäßige Lehren, sondern auch das wissenschaftliche, und nicht bloß das Lehren, sondern auch das Forschen und Erkennen muß, wofern anders das beste gut genug ist, genetisch sein, wenigstens überall da, wo der Gegenstand selbst oder seine Wissenschaft eine Geschichte hinter sich hat. Analyse und Synthese sind nur Momente der richtigen Methode; erst wenn das Dritte, die Idee der historischen Entwicklung, bestimmend hinzutritt, kann das rechte Erkennen und Lehren gefunden werden.

Unter den älteren Theologen und Philosophen ist mir keiner bekannt, der die Gebrechen der abstrakten, synthetischen Methode besser erkannt und das einzig Richtige, die „generative" Methode des Forschens und Lehrens, eifriger gesucht hätte, als der vielgenannte und wenig gekannte Prälat Oetinger. Schon der Titel seiner Dogmatik: „Die Theologie, aus dem Begriff des Lebens abgeleitet" — deutet dieses Suchen an. Noch mehr eine andere, bestimmte Äußerung: „Die heilige Schrift bedient sich einer Methode, welche mehr in der Entstehung der Dinge übereinkommt und nicht so gar sehr auf die Concinnität der Begriffe ausgeht. Die geometrische (synthetische) Ordnung nimmt ihren Ausgangspunkt von irgend einem abstrakten Gedanken; die generative Ordnung aber geht, wie es beim Samenkorn der Fall ist, vom (konkreten) Ganzen aus und entfaltet dieses gleichmäßig bis zum kleinsten, was wir — in unserm Erforschen und Lehren — freilich nur unter unvollkommenen Bildern nachahmen können." („Theologie" 2c., übersetzt von Hamberger, S. 35.) Diese Methode nennt er darum die „generative", weil sie „der Geburt, Generation (Entwicklung, Geschichte) der Dinge — und dem daraus hervorgehenden Leben — nachahmt"; darum müsse jeder Teil im Blick auf das Ganze behandelt werden, „aus jedem einzelnen Teil der Lehre müsse das Ganze evolviert werden können", und in seiner Theologie sei „ein System, da alles in jedem und jedes in allem ist."

Wie eifrig nun auch Oetinger nach einem „generativen" Erkennen suchte und zu dem Ende mit seinem unermüdlichen Fleiße in fast allen Wissensgebieten — in der Philosophie, der Jurisprudenz, der Medizin und namentlich in den Naturwissenschaften — sich umschaute und immer nach dem einen, nach generativer Einsicht fragte, und wie viel er in der That auch fand, so ist ihm das entscheidende Moment der Sache, wenn auch nicht ganz verborgen geblieben, so doch nicht nach seiner vollen Bedeutung klar geworden. Wie hoch er auch über seinen Zeitgenossen stand — zumal in seiner Sehnsucht, worin sich die wahre Größe eines Menschen stets zuerst offenbart —, so hatte er doch als Kind seiner Zeit auch seinen Anteil an ihren Gebrechen, unter denen ohne Zweifel der Mangel an geschichtlichem Sinne nicht der geringste war.

Die heutige Wissenschaft ist weiter, wenigstens in ihren hervorragenden Vertretern, wenn auch noch nicht am Ziel. So sagt Schleiden („Das Leben der Pflanze", S. 106):

„Denn um noch einmal auf das oben vorgeführte Princip zurückzukommen, — bei den organischen Wesen entscheidet nicht die Erscheinung des Gewordenen, sondern das Gesetz des Werdens über gleich und ungleich, über ähnlich und unähnlich, und die Idee der **Entwicklungsgeschichte** ist der allein befruchtende Gedanke in der wissenschaftlichen Betrachtung des Lebendigen und bestimmt den Wert der Disciplinen; deshalb steht auch die Pflanzenphysiologie höher als die systematische Botanik, die vergleichende Anatomie höher als die beschreibende Zoologie, und die Geschichte höher als die Statistik."

Dieses allein befruchtenden Gedankens in der wissenschaftlichen Betrachtung — der Idee der Entwicklungsgeschichte — haben sich denn auch mehrere Gelehrte mit Fleiß bemächtigt und ihn in Darstellung ihrer Wissenschaft mit Vorteil angewandt. So Professor W. Roscher in seinen „Grundlagen der Nationalökonomie" (Stuttgart, Cotta). Über seine Methode sagt M. Wirth („Grundzüge der Nationalökonomie", 1. B. S. 158): „Einen von den Methoden der Franzosen und Engländer ganz verschiedenen, eigentümlichen Entwicklungsgang verfolgt W. Roscher durch seine sogenannte historisch-physiologische Methode. Roscher führt auf diese Weise dem Leser gewissermaßen den Gedankenprozeß vor, den die Gründer der Wissenschaft durchgemacht haben müssen, bis sie deren Gesetze aus den Thatsachen der Geschichte ermitteln. Er stellt nicht das Ideal einer Volkswirtschaft hin, gleichsam wie ein Prokrustesbett, in das die Völker hineingepaßt werden sollen, sondern er verfolgt die Grundbegriffe und Urbestandteile der Wirtschaft bis in ihre historischen Anfänge,

begleitet sie in ihrem Entwicklungsgange durch die verschiedenen Kulturstadien, um endlich mit Beobachtung, Sätzen und Lehren zu schließen, welche die Erfahrung von Jahrtausenden geläutert hat. Er gewinnt dadurch auch den unschätzbaren Vorteil, daß er nur Bewährtes und Gediegenes lehrt und dadurch, wie durch seine klare Darstellungsart, große Verdienste um die wirtschaftliche Ausbildung seines Volkes sich erwirbt. Bahnbrechend wird Roschers Methode auch auf die Geschichtschreibung überhaupt wirken, indem seine Arbeiten überall den deutlichen Fingerzeig geben, daß die Geschichtschreibung bisher im argen lag." Roscher selbst sagt über seinen Lehrgang (a. a. O. S. 45 ff.): „Wir verzichten in der Theorie auf die Ausarbeitung eines Ideals „der besten Volkswirtschaft" nach der Manier der französischen Socialisten — (analog dem theologischen Ideal, „der reinen Lehre") — gänzlich. Was wir statt dessen versuchen, ist die einfache geschichtliche Schilderung zuerst der wirtschaftlichen Natur und Bedürfnisse des Volkes; zweitens der Gesetze und Anstalten, welche zur Befriedigung der letzteren bestimmt sind; endlich des größeren oder geringeren Erfolges, den sie gehabt haben. Also gleichsam die Anatomie und Physiologie der Volkswirtschaft. Je n'impose rien, je ne propose même rien : j'expose (Ch. Dunoyer)." — Über die Vorteile dieses entwickelnden Lehrganges sagt der Verfasser: „Erstlich, mit der völligen Durchführung dieser Methode wird eine Menge von gerade bedeutenderen Kontroversen als solche hinwegfallen." — „Der Irrtum besteht häufig nur darin, daß Maßregeln, die unter gewissen Umständen vollkommen heilsam, ja notwendig sind', nun unbefugterweise auch unter ganz andern Umständen durchgeführt werden sollen. Hier würde also eine vollständige Einsicht in die Bedingung der Maßregel den Streit zur Befriedigung beider Parteien schlichten." — — „Ein anderer sehr in die Augen fallender Charakterzug der historisch-physiologischen Methode besteht darin, daß sie der Selbsterhöhung entgegentritt, womit die meisten Menschen „verhöhnen, was sie nicht verstehen", und womit namentlich die höheren Kulturstufen auf die niederen herabschauen. Wer die Entwicklungsgesetze der Pflanze kennt, der mag weder im Samenkorn den Keim des Wachstums, noch in der Blüte den Vorboten des Verwelkens übersehen." — „Endlich muß ich noch den möglichen Einwurf berühren, als ob die historische und physiologische Nationalökonomie wohl gelehrt, aber nicht wohl praktisch sein könnte. Wenn man freilich nur solche Lehren praktisch nennt, welche von jedem Leser ohne weiteres Nachdenken auf die Praxis gleichsam können abgeklatscht werden, so muß unser Buch darauf Verzicht leisten. Ich zweifle indessen sehr, ob in diesem Sinne irgend eine Wissenschaft der praktischen Darstellung fähig ist."

Roschers Werk gilt allgemein für die hervorragendste Leistung in diesem Zweige der Litteratur. Ich glaube mit Grund annehmen zu dürfen, daß die befolgte genetische Methode an diesem Verdienst und Ansehen einen bedeutenden Anteil hat.

Außer dem im Eingange dieses Aufsatzes bereits genannten Hauptvertreter der genetischen Methode auf dem pädagogischen Gebiete, insbesondere für den Unterricht in fremden Sprachen, dem früh verstorbenen Dr. Mager, bieten namentlich auch die berühmten „Logischen Untersuchungen" von Trendelenburg, Professor der Philosophie in Berlin (2 Bände, Leipzig bei Hirzel, 2. Aufl., 1862) ein vorzügliches Mittel, um dem Begriffe des genetischen Verfahrens in der Wissenschaft, besonders nach der logischen Seite hin, auf die Spur zu kommen. Trendelenburg wählt dort (2. B., S. 366 ff.) als Beispiel der genetischen Methode den pythagoreischen Lehrsatz und zeigt an diesem „einen Weg, der ganz durch die Notwendigkeit des Begriffs geregelt und wo die Konstruktion durch nichts Äußerliches (nicht durch zufällig gezogene Linien), sondern lediglich durch die Elemente des Begriffs bestimmt ist." — Die „Logischen Untersuchungen" sind freilich ebensowenig wie Humboldts „Kosmos" ein Buch „für jedermann aus dem Volke".

In Trendelenburgs jüngstem Werke: „Naturrecht oder Philosophie des Rechts auf dem Grunde der Ethik", wo der Verfasser seine Auffassung des genetischen Lehrverfahrens angewandt und durchzuführen gesucht hat, findet sich eine Stelle, welche auffallend an die oben citierte Äußerung Oetingers erinnert und die wir deshalb noch anführen wollen. Er sagt (a. a. O. S. 8): „Es ist das Eigentümliche des Organischen, daß das Ganze, in einem ursprünglichen Gedanken gegründet, vor den Teilen und in den Teilen sei, und der inneren Bestimmung gemäß sich in sich und in den Teilen vollende. — Als Beispiel aus der Natur diene die Entwicklung der Pflanze aus dem Samen nach dem Typus ihrer Art, im ethischen die Entwicklung des Staates aus der Einheit der Macht, welche sich zum Schutz menschlicher Zwecke wendet."

Allerdings ist auch auf den genannten Gebieten (der Ethik, Nationalökonomie und Naturkunde) die reine und vollendete genetische Methode des Erkennens und Lehrens noch nicht gefunden; aber die genannten Forscher befinden sich auf gutem Wege zu diesem Ziele, wo Analyse und Synthese mit der Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der Sache wie ihrer Theorie Hand in Hand gehen und einander durchdringen, wo dann auch Schleiermachers Wort: „Wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung" sich erfüllen wird.

In derselben Bahn bewegt sich, um schließlich auch einen Theologen zu nennen, das bekannte bedeutende Werk von v. Hofmann in Erlangen „der Schriftbeweis“ und seine ältere Schrift „Weissagung und Erfüllung“, — freilich, wie auch der Titel „Schriftbeweis“ andeutet, zunächst nur im Stadium und zum Zweck der Untersuchung, nicht der entwickelten darstellenden Lehre, — daher auch in gelehrter philologischer Fassung. Es würden wohl auch noch andere theologische Namen genannt werden können; diejenigen aber, bei denen man nicht recht weiß, ob unter ihren Händen nicht zuletzt die biblische Geschichte in religiöse Mythe und Sage sich auflöst, oder wo man es ja weiß, können wenigstens nicht meine Gewährsmänner sein, wenngleich auch hier zu hoffen ist, daß ihre Arbeiten in formeller Hinsicht schließlich der Sache zum besten dienen werden. Leser, welche bloß an die hergebrachte katechismusmäßige, ungeschichtliche Auffassung und Handhabung der Schriftworte gewöhnt sind, werden sich wohl nicht sobald vorstellen können, was für ein neues Moment und wie viel neues Licht durch die geschichtlich genetische Methode in das Verständnis der heiligen Schrift hineinkommt. Man kann ihnen auch kurzer Hand, etwa durch ein Citat aus dem „Schriftbeweis“, die Sache nicht klar machen. Vielleicht bietet aber das zweite Buch des Verfassers eine kleine Handhabe dazu. Diese Schrift „Weissagung und Erfüllung“ erinnert mich immer — wie parador es auch klingen mag — an Goethes Versuch über die „Metamorphose der Pflanze“; und, um die Paradorie vollends voll zu machen, sei noch beigefügt, daß ich keine passendere Einleitung und Vorbereitung für die Lektüre der beiden v. Hofmannschen Schriften zu nennen wüßte, als eben das genannte naturwissenschaftliche Schriftchen unseres deutschen Dichters. Wer beide Arbeiten einigermaßen kennt, wird wohl schon verstehen, was ich meine, und wird die vorstehende Behauptung nicht parador, sondern ganz korrekt finden. Wie weit jene Schriften auch der Materie nach auseinanderliegen, — formell hatten beide Forscher sich durchaus die gleiche Aufgabe gestellt; überdies bietet die eine Sache ein vortreffliches Bild und Gleichnis der andern. Was von den Formen der Pflanzenorgane gesagt ist, gilt auch von vielen Gestalten in Israels Geschichte, Lehre und Kultus:

Alle Gestalten sind ähnlich, doch keine gleichet der andern,
Und so deutet der Chor auf ein geheimes Gesetz.

Dieses „geheime Gesetz“ zu finden und danach die Gestalten zu begreifen und zu ordnen, nicht wie sie dem Schein, sondern ihrem Wesen nach ähnlich oder unähnlich, gleich oder ungleich sind: das war die Aufgabe. Ich erinnere an das, was Schleiden in der oben citierten Stelle sagt über die allein mögliche Weise, Gleiches und Ungleiches in den

metamorphosierenden (wechselnden) Formen der Pflanzenorgane richtig zu verstehen. So ist z. B. der Dorn äußerlich dem Stachel sehr ähnlich, und doch sind beide Formen wesentlich verschieden: jener ist ein Achsen- oder Stengelorgan, dieser ein Seiten- oder Blattorgan. So scheint die Zwiebel, welche im Boden steckt, ein Teil der Erdhälfte zu sein; sie gehört aber zur Lichthälfte; ebenso verhält es sich mit der Wurzelknolle (z. B. der Kartoffel): sie ist ein fleischlich verdickter Niederblattstengel, dessen Niederblätter wenig ausgebildet sind; durch letzteres Kennzeichen unterscheidet sich die Knolle von der Zwiebel und entspricht der blattlosen Form der Kaktusstengel. So rechnet die Volkssprache, welche dem äußeren Scheine folgt, die Brombeere und die Erdbeere zu den Beeren, während die Wissenschaft, welche das Wesen der Sache genetisch erforscht, jene zu den (zusammengesetzten) Steinfrüchten, diese, wo die eigentliche Frucht als kleine Körnchen auf der Oberfläche sitzt, zu den nußartigen Schalfrüchten, und den Apfel dagegen zu den Beeren zählen muß. So scheinen an vielen Pflanzen die Blätter und demgemäß die Zweige ganz zerstreut und regellos an ihrer Achse zu stehen; in Wahrheit aber ist die Blattstellung überall (z. B. die Stellung der sog. Augen an der Kartoffel) nach einer so bestimmten mathematischen Regel geordnet, wie der Lauf der Sterne am Himmel.

In all diesem Formenreichtum, wovon wir hier einige Beispiele angeführt haben, wird die sorgfältigste Beobachtung, wie scharf sie sich auch bewaffne, in den meisten Fällen die wirkliche Ordnung und ihr „geheimes Gesetz“ nicht zu entdecken vermögen, wenn sie nur statistisch verfährt, d. h. bei dem augenblicklichen Status der Form stehen bleibt: nur durch ein Rückschreiten zu den früheren Gestalten und ihrer Entstehung, durch ein genetisches Erforschen kann sie ans Ziel gelangen. Es muß diesmal dem Leser überlassen werden, zu überlegen, wie das an der Botanik Erläuterte sich auf die biblische Geschichte und Offenbarung anwenden lasse. Nur über die andere Seite der Sache, wonach sie als Gleichnis dienen kann, will ich noch bemerken: Wenn man an der Pflanze zu sehen vermag, wie die unbestimmte Form des Keimblattes sich durch die mancherlei Formen des Laubblattes bis zu den Blütenblättern, und hier von dem Kelch-, Kronen- und Staubblatt bis zu dem Fruchtblatt, welches den Keim des neuen Lebens umschließt und birgt, nach und nach emporhebt und ausgestaltet, — giebt es da wohl ein schöneres, treffenderes Bild als dieses für die Ausgestaltung der Idee des Messias von dem „Kopfzertreter“ im Urevangelium bis zu dem „Trost aller Heiden“, wo die Zeit der Erfüllung sich nahete? In mehreren der hier bestehenden Lehrer-Bibelkonferenzen, wo gerade die messianischen Weissagungen betrachtet wurden,

habe ich wiederholt diese Besprechung durch einen kurzen Vortrag über die Metamorphose der Pflanzengestalt eingeleitet, und wie die anwesenden Kollegen gern bezeugen werden, mit gutem Erfolge für das Verständnis der messianischen Vorbilder, wie sie die alttestamentliche Schrift in Personen, Werken und Worten vorgeführt; und zwar nicht etwa bloß im Sinne eines Gleichnisses, sondern auch zur Schärfung des Blickes für das, was geschichtlich-genetische Entwicklung ist. Vielleicht entschließe ich mich, gelegentlich einen solchen Vortrag im Schulblatte mitzuteilen, wenn mir Gott wieder mehr Kraft und Freudigkeit zum Schreiben schenkt.

Auch ohne ein Citat aus v. Hofmanns Schriften wird der Leser hoffentlich ein wenig ahnen, um was es bei der genetischen Methode des Forschens und Lehrens sich handelt, und was für vortreffliche Resultate dabei sich ergeben müssen. Ob an dem „Schriftbeweis“ in sachlicher Beziehung Ausstellungen zu machen sind, wie manche Theologen wissen wollen, steht mir nicht zu zu beurteilen — davon ist auch an dieser Stelle nicht zu reden. Hier handelt es sich um die formelle Seite, um die Methode der v. Hofmannschen Schriftforschung. Diese ist die historisch-genetische, oder, wie Roscher sie nennt, die historisch-physiologische, oder die „generative“, wie Professor Beck nach Oetinger sie bezeichnet; — und da dieselbe nur als die allein richtige gilt — für das Erkennen wie für das Lehren, und für die hohen Schulen nicht bloß, sondern mutatis mutandis auch für die Elementarschulen und die allgemeinen Christenlehren: so gelten mir auch die genannten Schriften jenes Bibelforschers in der bezeichneten Hinsicht für die bedeutungs- und hoffnungsvollsten, die mir bisher auf dem theologischen Gebiete bekannt geworden sind. — Möchte doch einer seiner Schüler es versuchen, — ich denke u. a. an unsern geschätzten Mitarbeiter Pfarrer Buchrucker in Nördlingen, der bereits einen Anfang dazu gemacht hat — die Resultate seiner Forschung in Absicht auf genetische Auffassung biblischer Geschichte und Lehre auch dem Elementarlehrerstande zugänglich zu machen!

Auch ein hervorragender Zeuge der reformierten Kirche und Theologie, Dr. theol. Kohlbrügge (Prediger der niederländisch-reformierten Gemeinde in Elberfeld), hebt in einer Stelle seiner trefflichen Schrift: „Wozu das Alte Testament?“ — (Elberfeld bei W. Hassel, 3. Aufl., 1,60 M.) ein charakteristisches Stück der genetischen Methode auf dem biblischen Gebiete hervor. Es heißt dort im Vorwort: „Wenn ich in diesem Büchlein etwas geleistet habe, so verdanke ich es nächst Gott meinem seligen Vater, der, als ich noch sehr jung war, zweimal mir sagte: wenn du die fünf Bücher Mosis verstehst, verstehst du die ganze Schrift. Alles, was der teure Mann mir sagte, machte

auf mich einen Eindruck, als ob Gott durch ihn redete, so daß ich seine Worte in meinem Herzen behielt, auch wenn ich sie nicht anzuwenden wußte. — Das fleißige Lesen der Bücher Mosis hat bei mir von meiner Jugend auf seine Frucht getragen und zum späteren Verständnis der Schrift den Grund gelegt, so daß mir aus den prophetischen Schriften die Evangelisten und Apostel klar geworden sind und nicht umgekehrt."

Dieses Wort, wodurch Dr. Kohlbrügge andeutet, wo und wie er den Schlüssel zu seinem tiefen Verständnis der neutestamentlichen Schriften gefunden habe, mußte mir stets um so merkenswerter sein, weil es seinem Vollsinne nach zugleich bestätigt, daß die Offenbarung Gottes in heil. Schrift — (weil in ihren älteren Zeugnissen die nachfolgenden bereits implicite, aber noch unentwickelt, enthalten sind) — selbst schon wesentlich nach der Methode angelegt ist, welche die vorhin genannten Forscher als die einzig richtige in allen Wissenschaften fordern, — nach der Methode, „welche der Idee der Entwicklungsgeschichte folgt" (Schleiden), „die Grundbegriffe und Urbestandteile der Wissenschaft bis in ihre historischen Anfänge bloß legt" (Roscher) und sagen kann: „je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose (Dunoyer); „die, wie es beim Samenkorn der Fall ist, generativ oder organisch fortschreitet, indem sie vom konkreten Ganzen ausgeht und dieses gleichmäßig bis zum kleinsten hin entfaltet" (Oetinger und Trendelenburg), weshalb Christus, „das Wort des Wortes", das im Anfang war, auch sagen konnte: „Glaubet ihr Mose, so glaubet ihr auch mir; — forschet in der Schrift, sie ist es, die von Mir zeuget."

Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umhin, alle Kollegen, denen es um ein tieferes Bibelverständnis zu thun ist, auf das genannte Schriftchen von Dr. Kohlbrügge angelegentlich aufmerksam zu machen. Leider fehlt bis jetzt der versprochene zweite Teil über das Neue Testament, und möchte ich daher den geehrten Herrn Verfasser freundlich und dringend bitten, denselben bald nachliefern zu wollen. Viele „Leser" würden ihm dafür dankbar sein.

Wer sich die Mühe geben will, die in den vorstehenden Bemerkungen und Citaten aus verschiedenen Wissensgebieten dargelegten Kennzeichen und Vorteile des genetischen Lehrverfahrens zusammenzurechnen und auf ein bestimmtes Lehrfach, etwa auf den Religionsunterricht, zu wenden, wird schon eine ziemliche Einsicht in die Sache sich verschaffen können. Was nun diese Methode speciell beim Religionsunterricht hauptsächlich verlangt, hat schon vor 80 Jahren ein junger schwäbischer Theologe dem Wesen nach deutlich ausgesprochen, ein Mann, der allerdings vermöge seines

selbständigen Denkens seine gleichartigen Zeit- und Standesgenossen um eines Hauptes Länge überragte. Ich meine den so früh verstorbenen Thomas Wizenmann; er stammt aus Oetingers und Ph. M. Hahns Schule und wirkte unmittelbar vor seiner letzten Krankheit als Hauslehrer in Barmen. Ein nachgelassenes, leider unvollendet gebliebenes Werk aus seiner Feder, das von dem selbständigen Forschen des Verfassers eine gute Probe giebt, — „Die Geschichte Jesu nach Matthäus, als Selbstzeugnis ihrer Zuverlässigkeit betrachtet“ — hat der selige Professor Dr. Auberlen in Basel noch kurz vor seinem Heimgange wieder herausgegeben. Wizenmann starb 1787 in seinem 28. Jahre, versorgt und verpflegt von seinem Freunde, dem Hofrat F. H. Jakobi, in dem Hause des Arztes in Mülheim a. Rh. Auf sein dortiges Grabmal ließ Jakobi u. a. die Worte Hamanns setzen: „Selig ist der Mensch, dessen Ziel und Laufbahn sich in die Wolke jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht wert war.“ (S. „Thomas Wizenmann, der Freund F. H. Jakobis, ein Beitrag zur Geschichte des innern Glaubenskampfes christlicher Gemüter in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, von A. Freiherr von der Goltz, Oberstlieutenant a. D., Gotha bei F. Perthes, 1859, 2 Bände.) — Über unsere Frage heißt es dort in einem Briefe aus Barmen vom Jahre 1780:

„So sollte eigentlich eine Dogmatik, eine Kinderlehre geschrieben werden: bloß Geschichte, bloß Thatsachen, — nicht Lehrsätze, nicht spitzfindige Distinktionen und Räsonnements. So etwas fiele ins Herz der Kinder wie ein Samenkorn und erwüchse zu einem lebensvollen Baume. Überzeugt bin ich, daß fast nur auf diesem Wege ein Zweifler, ein Halbüberzeugter, wenn er anders den Weg der Untersuchung geht, zur Gewißheit kommen und innere Stärke des Glaubens erhalten kann.“ — Und in einem kleinen Schriftchen (a. a. O. S. 153): „Die Geschichte ist es, welche die heiligen Schriften vor allen Religionsbüchern auszeichnet und sie zur göttlichen Offenbarung macht. Eine historische Entwicklung, welche Jahrtausende hindurch nach einem bestimmten Plane fortgeht, ist das untrügliche Zeichen, daß eine göttliche Vorsehung regiert, die uns in Thatsachen ihren Entwurf und ihren Willen zu erkennen giebt. Denn nicht sowohl Lehren, die von Thatsachen erst abstrahiert werden und von ihnen ihr vorzügliches Licht und ihre Kraft entlehnen müssen, sondern diese Thatsachen selbst sind das Siegel der Göttlichkeit unserer Offenbarung. Die Geschichte der Offenbarung betrachte ich als eine Beleuchtung über den Zweck des Daseins dieser Welt; sie ist der Geist der Weltgeschichte, ihr Schlüssel. Die Moral der Offenbarung ist nur ein Teil derselben; sie lehrt uns das richtige

Verhältnis zu diesem Zweck." — Es sind noch mehrere und zwar auch recht ins Detail des Unterrichts eingehende Stellen bei Wizenmann zu finden; hier aber muß es an den angeführten genug sein.

Wie es um die Begründung und wissenschaftliche Repräsentation der empfohlenen genetischen Methode steht, wird der Leser jetzt ziemlich zu übersehen imstande sein. Möge er nun überlegen, wie er selbst sich zu ihr stellen kann.

---

7. (Rekapitulation.) Fassen wir zum Schlusse die Hauptabsichten des beschriebenen Lehrverfahrens, in welchem neben dem Lehrer und dem biblischen Lesebuche ein Frageheft als dritter Helfer auftritt, in einige kurze Sätze zusammen.

1. Die biblischen Schriften sollen als das, was sie sind, als die religiösen Klassiker behandelt, und die Schüler zu einem intimen und fleißigen Umgange mit denselben angeleitet werden.

2. Innerhalb dieser allgemeinen Aufgabe sind die einzelnen Ziele: Erbauung, Verständnis, Einprägung — so zu stellen, daß sie einander nicht hindern, vielmehr jedes zu seinem Rechte kommt, was mit Hülfe des Enchiridions bei Beobachtung der bezeichneten vier Lernstadien und des dabei angeratenen Lehrverfahrens in der That geschehen kann.

3. Für diese Einzelzwecke, insonderheit für die feste Einprägung und für die sinnige Reflexion, soll durch das Enchiridion mehr, als es sonst geschehen kann, die Selbstthätigkeit des Schülers geweckt und in Anspruch genommen werden.

„Daß die Schüler mit Freudigkeit lernen, d. h. lernen und zwar mit Freudigkeit, das ist die Krone der Lehrkunst" — sagt Döderlein. Dem bisherigen Verfahren im Religionsunterricht — dem systematisch-katechisierenden, wie dem nackten Memorierverfahren — hat niemand einen solchen Erfolg nachrühmen können; die Schüler wenigstens haben es nicht gethan. Man prüfe, ob die oben beschriebene Lehrweise des biblischen Geschichtsunterrichts, die ein Frageheft zu Hülfe nimmt, in dieser Hinsicht nicht ein besseres Resultat verbürgt.

4. Durch die Hülfe des Fragehettes soll und kann dem monotonen, gedankenlosen Lesen biblischer Lesestücke gewehrt, und dagegen ein sinniges und gutes Lesen gefördert werden.

5. Als dankenswerte Nebenfrüchte dieses Verfahrens, besonders insoweit es ein Frageheft zu Hülfe nimmt, sind noch zu nennen:

a) die dadurch gebotene Gelegenheit, die Schüler in nützlicher Weise schriftlich beschäftigen zu können, und

b) ein bedeutender Gewinn für die Sprachbildung.

Wie diese sämtlichen Zwecke auf anderm Wege und ohne die Hülfe eines Frageheftes erreicht werden sollen, ist mir bis jetzt unerfindlich. Daß die andern Formen des bisherigen biblischen Geschichtsunterrichtes diese Ziele nicht erreichen und nicht erreichen können, glaube ich nach dem Gesagten als erwiesen betrachten zu dürfen.

Barmen.

F. W. Dörpfeld.

Vorwort zur fünften Auflage des Enchiridions der biblischen Geschichte.

Es liegt mir die Pflicht ob, den Freunden des biblischen Enchiridions anzusagen, daß von demselben eine neue und zwar eine *verbesserte* und *vermehrte* Auflage erschienen ist. Worin die Vermehrung und Verbesserung besteht, darüber will ich hier mit ein paar Worten Auskunft geben.

Die *Vermehrung* besteht darin, daß jetzt auch die Geschichten *aus der Leidenszeit* Jesu mit Fragen versehen worden sind, während in den früheren Auflagen nur eine genaue *Übersicht* der Vorgänge enthalten war. Die fünfte Auflage bietet Beides, die genaue Übersicht und bei den Hauptgeschichten auch die Fragen.

Die *Verbesserung* ist mehrfacher Art. Die hauptsächlichste besteht darin, daß diejenigen Fragen, welche eine *umfangreiche* Antwort erforderten, jetzt in mehrere Detailfragen aufgelöst sind. Ein paar Beispiele werden am besten klar machen, wie das geschehen ist, und zugleich zeigen, daß die alten Auflagen ohne Störung neben der neuen gebraucht werden können.

1. Beispiel: *Kain und Abel.*

Alte Auflage.	Neue Auflage.
Fr. 7. Wie stellte Gott dem Kain seine Sünde unter die Augen?	Fr. 7. a) Wie fügte Kain zum Mord auch die Lüge? b) Wie stellte ihm Gott seine Sünde unter die Augen? c) Welches Urteil erging über ihn? d) Wie äußerte sich jetzt die *Angst* seines Gewissens? e) Wie suchte ihn Gottes Güte zu *tieferer* Buße zu leiten? f) Woraus ist zu vermuten, daß Kain nicht Errettung aus seiner *Sünde*, sondern nur Befreiung von der *Strafe* suchte?

2. Beispiel: Isaak segnet Jakob und Esau.

Fr. 6. Was war die Veranlassung, daß Esau seinem Bruder todfeind wurde?	Fr. 6. a) Woraus ist zu ersehen, daß Isaak den Erstgebornen für den Erben der Verheißung hielt? b) Wie gedachte Rebekka dem Jüngsten den Segen zuzuwenden? c) Wie suchte sie Jakobs Bedenken zu beschwichtigen? d) Welche Vorbereitungen traf sie? e) Wie führte Jakob ihren Plan aus?
Fr. 7. Welche Rachegedanken hegte Esau in seinem Herzen?	Fr. 7. a) Wie erfuhr Esau, was geschehen war? b) Wie klagte er jetzt über den Verlust des Erstgeburtssegens? c) Welcher Segen wurde ihm noch zu teil? d) Welche Rachegedanken hegte Esau in seinem Herzen?

3. Beispiel: Die ersten Christen aus römischem Geschlecht. (Cornelius.)

Fr. 6. Welches traumähnliche Gesicht hatte Petrus auf dem Dache? (Warum erschien das Bild mehrere mal? 1. Mose 41, 32.)	Fr. 6. Welches traumähnliche Gesicht hatte Petrus auf dem Dache: a) was sah er? b) was hörte er? c) was entgegnete er? d) was antwortete die Stimme? (Warum erschien das Bild mehrere mal 1. Mose 41, 32.)

Der Leser sieht aus diesen Beispielen, daß trotz der Vermehrung der Fragen doch ihre Numerierung sich nicht verschoben hat, indem die zergliedernden Detailfragen durch a, b, c, u. s. w. bezeichnet sind. Der Gebrauch der neuen Auflage neben der alten ist also nicht nur nicht hinderlich, sondern recht vorteilhaft.

Solcher Fragen, die eine Zergliederung in diesem bedeutenden Maße nötig machten, kamen übrigens in den älteren Auflagen doch nicht viele vor, — hauptsächlich nur im Alten Testament.*) Solche Fälle, wo

*) Diese unbequemen Fragen waren zum Teil durch eine unverzeihliche Schwachheit von meiner Seite hineingekommen. Es lag ihnen nämlich die Absicht zum

eine einfache Zweiteilung rätlich schien, finden sich jedoch häufiger. Hat man es mit kleinern oder schwächeren Schülern zu thun, so wird sich noch oft Gelegenheit bieten, dem Verständnis durch analysierende mündliche Fragen weiter zu Hülfe zu kommen. Diesem besonderen Bedürfnis durfte ich jedoch nicht allzuviel nachgeben, wenn das Frageheft nicht seinen Charakter verlieren sollte. Wie die weitere mündliche Zergliederung anzugreifen ist, können die vorkommenden Beispiele zeigen.

Eine weitere Verbesserung glaube ich darin sehen zu dürfen, daß in der Frageform die möglichste Kürze angestrebt ist. Zuweilen habe ich auch den Ausdruck zu vereinfachen gesucht, d. h. einen im Kindermunde weniger gebräuchlichen Ausdruck durch einen gebräuchlicheren ersetzt, — jedoch nur da, wo es um des Verständnisses willen geraten schien; im übrigen bin ich bei der früheren Meinung geblieben, daß es gut sei, die sprachliche Form ein wenig über den alltäglichen Ton hinauszuheben.

Im weiteren sei noch bemerkt, daß im Neuen Testament die Gleichnisse (Matth. 13) hinzugekommen, die Fragen über Stephanus vereinfacht, und die über die Hochzeit zu Kana vermehrt worden sind.

Im Blick auf die mancherlei Verbesserungen glaube ich demnach hoffen zu dürfen, daß das Büchlein in der neuen Auflage nicht bloß den alten Freunden lieber werden, sondern auch noch neue Freunde sich erwerben wird.

Grunde, der damals noch recht florierenden Meinung, daß das zusammenhängende Wiedererzählen der Geschichten eine höhere Leistung sei als das sichere Antworten auf wohlüberlegte Fragen, ein wenig nachzugeben. War diese Absicht schon verkehrt, so war das Mittel noch verkehrter: jene Fragen standen mit dem ganzen Charakter des Buches im grellsten Widerspruch. Diese Zeugen einer schimpflichen Schwäche sind jetzt ausgetilgt. Ich habe mir aber die Moral daraus gezogen, daß man einem Aberglauben auch keinen Finger breit nachgeben soll.

Anhang.

Eine neue Bearbeitung des Enchiridions der biblischen Geschichte.

(Schulblatt 1885. Heft 1, Seite 39—48).

Vor kurzem ist eine revidierte und vermehrte Ausgabe des Enchiridions erschienen. Ich möchte darüber den Lesern einige Mitteilungen machen. Es sei mir gestattet, vorab das Vorwort zu dieser neuen Auflage reden zu lassen.

Vorwort zur zwölften Auflage.

Wie die Zahl der Auflagen zeigt, ist das biblische Enchiridion längst kein Neuling mehr in der Schulwelt.

Den bisherigen Freunden des Büchleins hat dies Vorwort nur anzusagen, daß die vorliegende 12. Auflage mehrfache Verbesserungen bringt. Einmal haben an verschiedenen Stellen die Fragen eine zweckmäßigere Fassung erhalten. Sodann wurde auf vielseitigen Wunsch bei jeder Geschichte die logische Einteilung hinzugefügt. Bei einer solchen Disposition will mancherlei überlegt sein: hinsichtlich des Inhaltes, daß sie logisch richtig, begrifflich gehaltvoll und unterrichtlich zweckmäßig sei; hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks, daß derselbe bezeichnend, möglichst kurz und doch leicht verständlich sei. Es liegt demnach auf der Hand, daß eine gute Gliederung einer Geschichte sich nicht aus dem Ärmel schütteln läßt, — schon nicht einmal hinsichtlich des Inhaltes, geschweige hinsichtlich der sprachlichen Fassung. Die Versuche, welche mir bisher zu Gesicht gekommen sind — in den Historienbüchern oder anderwärts — lassen in jedem Betracht viel zu wünschen übrig und zwar nicht etwa bloß da und dort, sondern fast bei allen Geschichten. Die Verfasser scheinen sich die Anforderungen an eine solche Arbeit nicht klar gemacht und darum die Schwierigkeit der Aufgabe nicht gefühlt zu haben. Bedenkt man, wie viele Hülfe eine gute logische Disposition dem Verständnis

und dem Einprägen leisten kann, dann ist klar, daß der Lehrer alle Ursache hat, diesen Teil seiner Aufgabe nicht leicht zu nehmen. — Was die hier dargebotenen Einteilungen betrifft, so ist der sprachliche Ausdruck nur auf die Oberstufe berechnet. Auf den unteren Stufen muß derselbe daher mitunter mit einem einfacheren vertauscht werden.

Für diejenigen, welche das Enchiridion bisher noch nicht näher kennen gelernt haben, sei folgendes bemerkt.

In der Durcharbeitung des Lehrstoffes, gleichviel welchem Gebiete derselbe angehört, nimmt der Verfasser (in Übereinstimmung mit Comenius, Herbart, Mager, Ziller) bei jeder Lektion drei Haupt-Lehroperationen an.

Alles Erkennen beginnt mit Wahrnehmungen und Anschauungen. Da letztere komplizierte Gebilde sind, so kommen sie im Kinde selten ohne die Hülfe des Lehrers deutlich zustande. Die unterrichtliche Thätigkeit zur Vermittelung deutlicher Anschauungen nennen wir das Anschauen (I. Lehroperation.) Die Objekte der Anschauung können zwei Gebieten angehören, der Außenwelt und der Innenwelt. Zu den Erscheinungen der Außenwelt gehören die Dinge, Eigenschaften und Vorgänge in der Welt der Materie; sie werden durch die Sinne wahrgenommen. Zu den Erscheinungen der Innenwelt gehören alle Vorgänge im Seeleninnern, die Gedanken, Gefühle und Willensentschlüsse. Sie werden uns kund durch das Bewußtsein. Demnach unterscheiden wir zwei Arten der Anschauungsvermittelung: a) von solchen Stoffen, welche sinnlich vorführbar sind; b) von solchen Stoffen, welche nicht sinnlich vorführbar sind. In beiden Fällen verhält sich die Seele percipierend, sei es nun unmittelbar (sinnlich), oder mittelbar (phantasiemäßig). Das Resultat ist immer eine konkrete Vorstellung oder Anschauung. Hierbei darf der Unterricht aber nicht stehen bleiben. Die Anschauungen bilden gleichsam nur das Rohmaterial, welches umgeformt, veredelt und zu höheren Gebilden verarbeitet werden muß. Dies geschieht durch das Denken. (II. Lehroperation). Es beginnt damit, daß zwei oder mehrere Dinge und Vorgänge miteinander verglichen werden, sei es, um die gemeinsamen Merkmale zu erfassen, sei es, um die Beziehung der Objekte zu einander (kausale oder andere) zu erkennen. Also ist der erste Akt des Denkens das Vergleichen. Der zweite Akt besteht darin, daß das Gemeinsame, — die gefundenen gemeinsamen Merkmale oder die erkannte kausale oder andere Beziehung — zusammengefaßt beziehungsweise klar erfaßt und in der Form eines Begriffswortes, oder einer Regel, einer Maxime, eines Spruches u. s. w. ausgedrückt wird. Ist nun auch der Begriff seinem Inhalte nach fix und fertig, so ist er doch seinem Umfange nach noch beschränkt, da er nur zwei

konkrete Fälle umfaßt. Er bedarf daher der Erweiterung. Überdies muß er inhaltlich erprobt, befestigt und geläufig gemacht werden. Beides geschieht dadurch, daß neue, vielleicht fremdartig scheinende Beispiele vorgeführt werden, damit der Schüler sich übe, das vorhin gelernte allgemeine, welches auch in diesen Beispielen steckt, leicht und schnell wiederzuerkennen. Das ist die sogenannte Anwendung des Begriffs. (III. Lehroperation.)

In der schulgerechten Durcharbeitung der Lehrstoffe treten somit drei Hauptoperationen (Hauptstadien) hervor:

1. Das **Anschauen** (empirische Auffassen) des konkreten Stoffes — inkl. **Einprägen** desselben;
2. **Denken** (begriff-erzeugendes) **Betrachten** dieses Stoffes (Abstrahieren, theoretisches Reflektieren) zur Heraushebung einzelner allgemeiner Gedanken (Begriff, Regel, Maxime, Spruch u. s. w.), — inkl. **Einprägen** dieser abstrahierten Wahrheiten;
3. das **Anwenden** des gewonnenen Begriffes (praktische Reflektieren), inkl. **Schlußreproduktion** des Ganzen in irgend einer Form.

Da es Hauptoperationen sind, so ist es wichtig, ihren logisch-psychologischen Charakter deutlich zu erfassen.

Die nachfolgende übersichtliche Skizze will dazu behülflich sein:

I. **Anschauen.**

Objekt: konkrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge — aus der körperlichen oder geistigen Welt.

Thätigkeit: wahrnehmen oder empirisches Auffassen, percipieren — sei es unmittelbar (sinnlich), oder mittelbar (phantasiemäßig) z. B. bei Erzählungen u. s. w.

Resultat: eine konkrete Vorstellung oder Anschauung.

II. **Denken.**

Objekt: zwei (oder mehrere) konkrete Dinge oder Vorgänge, die miteinander verglichen werden sollen, — (im Unterricht: ein neugelerntes Objekt und ein bereits bekanntes);

oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren (kausale oder andere) Beziehung zu einander erkannt werden soll.

Thätigkeit: vergleichen, das Gemeinsame erfassen, oder aber: die kausale rc. Beziehung zwischen zwei Objekten suchen; beides in einem Ausdruck: abstrahieren, im Besondern das Allgemeine erkennen.

Resultat: eine abstrakte Vorstellung, Begriff (vielleicht zunächst ein naturwüchsiger, unvollkommener, dann der logische, vollkommene) — sei es in der Form eines Begriffswortes, oder einer Regel,

einer Maxime, eines Spruches u. s. w. — allgemein ausgedrückt: Erkenntnis, Einsicht.

III. **Anwenden.**

Objekt: neue konkrete Objekte (Beispiele), in welchen das bereits gelernte Allgemeine (Begriff, Regel u. s. w.) wieder erkannt werden soll.

Thätigkeit: insofern ein neues Konkretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, ist die Thätigkeit beinahe dieselbe wie bei II.; — weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieses Bekannte dem suchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — so sagt man: die Gedankenbewegung geht jetzt vom Allgemeinen zum Besondern, und insofern ist diese Thätigkeit die Umkehrung der vorigen. —

Resultat: Erprobung, Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der (bei II.) gewonnenen abstrakten Vorstellung (Begriff, Regel, Maxime u. s. w.*)

Das Enchiridion hat es lediglich mit dem konkreten Stoffe dieses Gebietes zu thun und zwar seinem letzten Zwecke nach mit dem Einprägen desselben. Hier bezweckt es aber nicht bloß eine Erleichterung der Einprägungsarbeit, sondern auch eine intensiv höhere, wertvollere Leistung, nämlich ein solches Behalten, daß die Vorstellungen auch für die denkende Verarbeitung möglichst disponibel sind. Die Eigentümlichkeit seines Hülfsdienstes wird sich am kürzesten charakterisieren lassen, wenn wir die abweichenden Verfahrungsweisen daneben stellen. In methodischer Beziehung war und ist das Enchiridion ein Absagebrief, ein zwiefacher. Einmal protestiert es wider jene althergebrachte, hypermechanische Methode, welche beim Repetieren auf jede Art des Abfragens verzichtet, also das Einprägen ausschließlich durch Vorsagen und Nachsagenlassen besorgt, oder gar in noch schlimmerer Ausartung die Memorierarbeit fast ganz dem häuslichen Fleiße der Schüler aufladet. Zum andern wird auch diejenige

---

*) Eine genauere Betrachtung dieser drei Hauptoperationen würde zeigen, daß man bei der ersten wie bei der zweiten zwei Akte unterscheiden kann. Die erste Hauptstufe zerfällt dann in:

a) einleitende Vorbesprechung (zur Anknüpfung an das bereits Bekannte),

b) Darbietung des Neuen;

die zweite in

a) Vergleichen (Urteilen),

b) Zusammenfassen (Begriffsbildung).

Zählt man nun (mit Ziller) anstatt der ersten beiden Hauptoperationen ihre vier Unterakte, so ergeben sich insgesamt fünf formale Stufen.

Methode abgewiesen, welche zwar beim Repetieren das Abfragen zu Hülfe nimmt, aber auf die Form der Fragen keinen Fleiß verwendet, also vorwiegend mit sog. Abwicklungsfragen und zerpflückenden dürftigen Notizfragen sich behilft. Das Enchiridion geht nämlich von der psychologischen Ansicht aus, daß das Denken eine der Haupthülfen des Gedächtnisses ist, und darum beim Einprägen Wiederholen und Denken sich die Hand reichen müssen. Daraus folgt dann für unsern Fall: die Repetitionsfragen müssen soviel als thunlich judiciöser Art sein, d. h. solche Fragen, welche den gemeinten Stoff unter einen begrifflichen Gesichtspunkt stellen. (Würde z. B. gefragt: „Was that Potiphars Weib nach Josephs Weigerung?“ so wäre das eine bloße Abwicklungsfrage. Lautet dagegen die Frage: „Wie rächte sich die verführerische Schlange?“ so wird die That unter den Begriff der Rache gestellt, und durch die bildliche Bezeichnung der Verführerin tritt sogar ein zweiter höherer Gesichtspunkt mit auf.) Von den Zerpflückungsfragen sind die judiciösen außerdem noch dadurch scharf geschieden, daß sie eine längere Antwort fordern, in der Regel eine solche, die mehrere Sätze umfaßt.

Um deutlich zu erkennen, was die judiciöse Form der Repetitionsfragen für das Behalten des Stoffes zu leisten vermag, braucht man sich nur darauf zu besinnen, was die logische Einteilung für denselben Zweck leistet. Bei einer solchen Disposition spricht nämlich jede Abschnitts-Überschrift eine Reflexion, ein Judicium (Urteil) aus; sie ist also ihrem Wesen nach dasselbe, was eine judiciöse Frage ist, nur abgekürzt und nicht in Frageform ausgedrückt. Die einzelne Überschrift hält vorab den Stoff ihres Abschnittes begrifflich zusammen; und die Überschriften insgesamt halten durch das zwischen ihnen bestehende logische Band die ganze Geschichte zusammen. Was nun die Teil-Überschriften als Oberfragen begonnen haben, das setzen die judiciösen Unterfragen innerhalb jedes Abschnittes fort: sie durchflechten den geschichtlichen Stoff mit geistigen Verbindungsfäden; denn logisch teilen heißt zugleich logisch verknüpfen. So gewinnt denn das Einprägen durch diese Ober- und Unterfragen zweierlei Hülfen: einmal die Erleichterung, welche Ratichs Forderung des „stücklichen“ Lernens im Sinne hat, — wodurch also das Abfragen überhaupt (als Zerteilen) gerechtfertigt ist; und sodann die positive Verstärkung, welche die judiciöse Form der Fragen bringt, indem nun die Teile, welche sonst bloße Stücke sein würden, in organisch verbundene Glieder verwandelt werden. Während auf das mechanische Einlernen das bekannte Dichterwort sich anwendet:

Die Teile hat man in der Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band, —

charakterisiert sich das denkende Memorieren dadurch, daß der Schüler

das eine samt dem andern gewinnt. So oft nun eine Lektion in solcher Weise repetiert wird, so oft treten die beiderlei Hülfen — Erleichterung und Verstärkung — in Wirksamkeit.*)

Nebenbei sei noch auf eine besondere Eigentümlichkeit der Enchiridions-Fragen aufmerksam gemacht. Dieselben sind so formuliert, daß die Geschichte auch nach diesen Fragen gelesen werden kann. Dies bringt den Vorteil, daß nun das Lesen gleichsam aus einem Monolog in einen Dialog verwandelt wird, also an Belebung gewinnt. Wer da weiß, wie viel bei jeder Schularbeit die Steigerung des Interesses wert ist, der wird ohne Zweifel auch diesen Dienst des Enchiridions willkommen heißen, und das um so mehr, da nun auch beim Lesen die Memorierkraft der judiciösen Frageform sich bethätigen kann. — Wie man verstehen wird, ist hier zunächst an das Lesen in der Schule gedacht. Nehmen wir nun an, daß die Schüler das Enchiridion in den Händen haben, so können die genannten Vorteile auch dem repetierenden häuslichen Lesen zu gute kommen. Überdies kann dann das Büchlein auch beim schriftlichen Reproducieren benutzt werden; und diejenigen Schulen, welche sich wesentlich mit auf das schriftliche Repetieren stützen müssen, weil dem Lehrer zum mündlichen die Zeit fehlt, werden diesen Dienst zu schätzen wissen.**)

---

*) Hie und da wird man im Enchiridion ausnahmsweise auch eine bloße Abwickelungsfrage angewandt finden, aber nur behufs einer bequemen Überleitung. Unvermeidlich sind freilich die Abwickelungsfragen auch da, wo nach etwas Zuständlichem zu fragen ist (z. B. bei der Tempeleinrichtung), und wo es sich um Naturvorgänge handelt (z. B. bei der Schöpfung). —

Warum stellenweise auch reine Reflexionsfragen eingeschoben sind, ergiebt sich aus dem Zusammenhange.

**) In einer früheren Recension fand sich die Bemerkung, Recensent könne sich nicht recht vorstellen, wie ein Lesen der Geschichte nach Fragen möglich sei. Offen gestanden, ist mir nicht recht verständlich, warum es Schwierigkeit macht, sich das Lesen nach Fragen vorzustellen. Doch will ich das Verfahren an einem Beispiele zeigen. Nehmen wir die Geschichte: Salomo wird König. Ich werde die Fragen und die gelesenen Antworten nebeneinander stellen.

Fr.:	Antw.:
Woraus ist zu erkennen, mit welcher Gesinnung Salomo sein Amt antrat?	Salomo saß nun auf dem Thron seines Vaters David, und er hatte den Herrn lieb und wandelte nach den Sitten seines Vaters Davids. Und der König ging hin gen Gibeon daselbst zu opfern; und der Herr erschien Salomo im Traum und sprach: Bitte, was ich dir geben soll? Salomo sprach: Mein Gott, du hast u. s. w. — bis: denn wer vermag dies dein mächtiges Volk zu richten?

Damit sind aber die Hülfsdienste, welche das Enchiridion zu leisten vermag, noch keineswegs erschöpft. Eine ganze Gruppe dieser Dienste ist bis jetzt noch nicht zur Sprache gekommen.

Eins fällt schon sofort in die Augen, nämlich dies, daß die judiciöse Form der Fragen auch ein reicheres und tieferes Verständnis der Geschichten erschließt. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, in welchem Maße dies geschieht, braucht der Lehrer nur bei irgend einer Geschichte, namentlich bei einer der schwierigeren oder gehaltvolleren, die Einteilung und die Unterfragen durchzusehen. Vor allem ist es die Innenseite der Geschichte, welche aufgedeckt wird, also einerseits der psychologische Untergrund der handelnden Personen — ihre Überlegungen, Motive und Absichten — und andrerseits der Kausalzusammenhang der Ereignisse. Mit allem Fug könnte daher das Enchiridion auch ein Handbuch der elementaren Bibelerklärung heißen, und zwar ein solches, das dazu mit zwei seltenen Eigenschaften ausgestattet ist: einmal kann es sich durch seine gedrängte Kürze empfehlen, zumal im Vergleich zu der auf diesem Gebiete gewohnten Breite, und zum andern treten die dargebotenen begrifflichen Gedanken so auf, daß sie das selbstthätige Nachdenken in Bewegung bringen.

Weiter enthält das Büchlein eine Handreichung, die den Lehrer selbst angeht und darum an dieser Stelle nur andeutungsweise berührt werden kann. Die oben bezeichneten Vorteile beim Einprägen, die Erleichterung und die intensiv höhere Leistung, sind nicht so wohlfeil zu haben, wie es vielleicht scheinen mag. Sollen dieselben vollaus, ohne Abzug, erreicht werden, dann entstehen auch höhere Anforderungen an die persönliche

---

Fr.: Wie hat der Herr sein Gebet erhört?	Antw.: Das gefiel dem Herrn wohl, und er sprach: Weil du solches bittest und bittest nicht u. s. w. — bis: so will ich dir auch geben ein langes Leben.
Fr.: Welchen schwierigen Rechtshandel sollte Salomo entscheiden?	Antw.: Zu der Zeit kamen zwo Weiber zum Könige und traten vor ihn. Und das eine Weib sprach: Ach, mein Herr, u. s. w. Das andere Weib sprach: Nicht also u. s. w. — bis: dein Sohn ist tot und mein Sohn lebet.

Fr.: Warum war die Entscheidung schwer? — (Reflexionsfrage.)
U. s. w.

Obwohl die Fragen eigentlich auf ein freies Antworten berechnet sind, so lassen sie doch, wie man sieht, auch stets eine Antwort nach dem Wortlaut des Textes zu.

Lehrthätigkeit, an die Präparation. Einmal muß der Lehrer sich auf die judiciöse Frageform ernstlich einüben, da das bloße Wollen noch nicht hinreicht zum rechten Vollbringen, auch darauf sich einüben, den sprachlichen Ausdruck der Fragen zu wechseln, damit die Schüler immer von neuem zu scharfem Aufmerken genötigt werden. Überdies aber — und das ist noch unerläßlicher — muß das anschauliche Vorführen der Geschichte (durch Vortrag und eingeflochtene Unterredung) so geschehen, daß die judiciösen Gesichtspunkte, welche nachher die Repetitionsfragen hervorheben wollen, den Schülern schon im voraus einigermaßen vertraut werden; denn geschähe dies nicht, so würden manche Fragen mutmaßlich einem Teile der Schüler nicht sofort genügend verständlich sein.*) Nun fordert aber das Enchiridion nicht bloß jene zweierlei Präparationsarbeiten, sondern bietet auch, wie jeder erproben kann, dafür gerade die Handreichung, welche der Lehrer wünschen muß.**)

Eine genaue Anweisung zur Benutzung des Büchleins findet sich in der methodischen Begleitschrift: „Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte" (Gütersloh, C. Bertelsmann), welche in kurzem ebenfalls in neuer Auflage erscheinen wird. Vielleicht entschließe ich mich, jene Abhandlung nicht wieder separat, sondern mit verschiedenen andern religionsunterrichtlichen Aufsätzen, die früher im Ev. Schulblatt erschienen sind, zusammen in einer größeren Schrift herauszugeben.

Die psychologische Begründung der betreffenden methodischen

*) Hier wird also schon vom Einprägen her klargestellt, daß zum anschaulichen Vorführen einer Geschichte mehr didaktische Kunst gehört, als die üblichen methodischen Lehrbücher anzunehmen pflegen.

**) Am Schlusse dieser Anzeige werde ich zur Probe einige Lektionen aus dem Enchiridion mitteilen. Der Leser wird dann Gelegenheit haben zu prüfen, ob er sich von dem Schriftchen eine nützliche Hülfe versprechen kann oder nicht. Bei dem bloßen Besehen könnte freilich leicht eine Selbsttäuschung mit unterlaufen. Wer daher Lust hat, die Prüfung zu verschärfen, dem glaube ich ein gutes Mittel dazu an die Hand geben zu können. Es ist folgendes. Bevor er die unten mitgeteilten Proben angesehen hat, möge er sich daran geben, selber zu den betreffenden Geschichten die logische Einteilung nebst den Fragen zu entwerfen. Ist er damit fertig, so halte er die beiderlei Arbeiten vergleichend nebeneinander und sehe zu, welche derselben am meisten den gestellten Anforderungen entspricht. (Die sechs Anforderungen an die Einteilung sowie die verschiedenen Anforderungen an die Fragen sind oben bestimmt angegeben.) Glaubt er dann, seinem eignen Entwurf den Vorzug zusprechen zu dürfen, so wird ihm meine Handreichung entbehrlich sei[n]. Freilich darf er nun auch die Mühe nicht scheuen, sich selber ein Frageheft auszu[-] arbeiten; denn von seinem bloßen Können würden die Schüler doch noch nicht de[n] gebührenden Nutzen haben.

Grundsätze hat der Verfasser geliefert in der Schrift: „Denken und Gedächtnis, eine psychologische Monographie“ (5. Aufl., Gütersloh 1894), — speciell für den biblischen Geschichtsunterricht S. 112—139.

Wie es in der Welt Brauch ist, hat das Enchiridion auf seinem Lebenswege durch böse und gute Gerüchte gehen müssen. Als es vor 20 und einigen Jahren seinen Lauf begann, herrschten in den Seminaren und in den Schulen die Regulative. Ihren Anhängern kam das Enchiridion nicht gelegen. Denn einmal widersprach es der Ansicht, welche das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten für die Krone des Lernens in diesem Fache hielt und darum ein Präsenthalten aller behandelten Geschichten forderte; und zum andern und noch mehr protestierte es gegen alle Arten und Formen des mechanischen Einlernens. So erfanden denn die einen, — dieweil sie selber bis an den Hals im mechanischen Treiben stecken, aber diese Blöße gern verdecken wollten — die Einrede: das Enchiridion verleite zum mechanischen Lernen. Die Gescheiteren, die gut einsahen, daß man sich mit einer solchen Behauptung lächerlich machen würde, versuchten es dagegen mit dem gerade entgegengesetzten Einwande: die Frageform des Enchiridions sei für die Schüler zu schwierig. Mit dieser Klage hätte ich mich eher zufrieden geben können, da damit wenigstens bewiesen war, daß das Enchiridion nicht ein mechanisches, gedankenloses Lernen begünstige; nur hätte der Kritiker hinzufügen müssen: daß jene Frageform für diejenigen Schüler zu schwer wäre, welche an die gebräuchlichen Zerpflückungs- und bloßen Abwickelungsfragen gewöhnt seien; und daß die Seminarzöglinge leider nicht auf die bessere Frageweise eingeübt würden. Eine bekannte pädagogische Autorität, der Schulrat Dr. Kellner in Trier, sprach dagegen schon bei der ersten Auflage des Enchiridions in einer Recension das Urteil aus: er würde sich freuen, wenn er in den ihm unterstellten Schulen das Enchiridion in der Hand jedes Schülers sähe. Auch der Evangelische Oberkirchenrat in Preußen hat damals die Provinzial-Konsistorien auf das Enchiridion aufmerksam gemacht und dasselbe angelegentlich empfohlen.

Hier mögen zur Probe einige Beispiele folgen: drei Geschichten aus dem Alten Testament, drei aus dem Leben Johannes des Täufers und drei aus dem Leben Jesu.

1. Elisa und der syrische Feldhauptmann.

A. Ein vornehmer Kranker.

1. a) An welcher Krankheit litt der syrische Feldhauptmann?
   b) Wie ward er auf den Boten Gottes in Israel aufmerksam?
2. Wie gedachte Naeman bei demselben Hülfe zu suchen?

B. Die Glaubensprüfung. („Kann Wasser 2c.“)

3. Zu welcher Glaubensthat forderte Elisa ihn auf?
4. Warum wollte Naeman dem Rat Elisas anfangs nicht folgen?

C. **Die Glaubenserkenntnis.** (Nicht Wasser, sondern ꝛc.)

5. Wodurch kam er aber zu einem bessern Entschlusse?
6. Zu welcher Glaubenserkenntnis kam Naeman durch seinen ersten Glaubensgehorsam? (Weish. 16, 12.)
7. a) Wie wollte er sich gegen Elisa dankbar beweisen?
   b) Wie lehnte Elisa das Geschenk ab? (Warum? Matth. 10, 8; 1. Kor. 9, 12—14.)

D. **Der Geiz — ein geistiger Aussatz.** (1. Tim. 6, 9. 10.)

8. a) Zu welchem Betruge ließ sich Gehasi durch seinen Geiz verleiten?
   b) In welche zweite Lüge verstrickte ihn die erste? (1. Tim. 6, 9. 10.)
9. a) Welches Urteil mußte er darum hören?
   b) Was hat er statt Naemans Güter empfangen?

2. Elisa im Kriege wider die Syrer.

A. **Die Syrer wollen einen Propheten fangen.**

1. a) Welche Kriegspläne machte der syrische König?
   b) Auf welche Weise wurden diese Anschläge immer vereitelt?
2. Wo suchte der König die Ursache davon?
3. Wie erfuhr er den wahren Grund?
4. Was that er, um zuerst seinen stärksten Gegner aus dem Wege zu räumen?

B. **Der Prophet fängt die Syrer.**

5. Wie erfuhr Elisa die Gefahr?
6. Wie tröstete er den verzagten Diener? (Ps. 34, 8.)
7. Wodurch wurde der Diener von Elisas Versicherung überzeugt?
8. a) Auf welche Weise gab der Herr die Feinde in Elisas Hand?
   b) Wie brachte Elisa sie in die Gewalt seines Königs?
9. Wie ließ Elisa die Gefangenen behandeln?
10. Welchen Eindruck machte diese Geschichte auf die Syrer? (2. Kön. 6, 23.)
11. Wer war in diesem Kriege Israels „Wagen und Reiter“ gewesen? (2. Kön. 13, 14; Pred. Sal. 9, 13—16.)

3. Jonas und die assyrische Hauptstadt.

A. **Scheu vor dem Prophetenamt.**

1. Welchen Auftrag erhielt Jonas von Gott?
2. Wie nahm Jonas diese Mission an?

B. **Erlernung des Prophetensinnes.**

3. a) Wie erfuhr er auf dem Meere die Hand des Herrn?
   b) Wie sah er sein Unrecht ans Licht gebracht?
4. Wie übergab er sich jetzt (mit seiner Schuld) gänzlich in Gottes Hand?
5. Wie erfuhr er im Meere Gottes Barmherzigkeit?
6. a) Wie wurde er zum zweiten Male in den Missionsdienst berufen?
   b) Wie führte er jetzt den Auftrag aus?

C. **Die Wirkung der Predigt.**

7. Wie nahmen die Einwohner Ninives die Predigt auf?
8. Wie hat Gott die Buße der Leute angesehen?

D. **Eine neue Prophetenlektion.**

9. Wie zeigte es sich, daß Jonas die Güte und Langmut Gottes noch immer nicht völlig verstand?
10. Wie lernte Jonas sein Unrecht einsehen?
11. Was hat der Herr Jesus von Jonas und den Leuten zu Ninive gesagt? (Matth. 12, 38—41.)

4. Johannes tritt als Vorbote des Heilandes auf.

A. **Bußpredigt an alle.**

1. Wann wurde Johannes von Gott zu seinem Prophetendienst berufen?
2. In welcher Gegend predigte er?
3. Welches war die Summa (der Hauptinhalt) seiner Predigt?
4. Wodurch mußten diejenigen, welche ihm in ihrem Herzen recht gaben, dies bezeugen?
5. Mit welchen Worten hatte schon Jesaias diese Vorbereitung auf den Heiland geweissagt?
6. Welchen Eindruck machten des Johannes Predigten auf die Leute?
7. Wodurch war Johannes auch äußerlich dem Propheten Elias ähnlich? (2. Kön. 1, 7. 8; — Mal. 4, 4—6; — Matth. 11, 7—14.)

B. **Warnung der Unbußfertigen.**

8. Wie strafte Johannes diejenigen, welche wähnten, der Buße nicht zu bedürfen? (Luk. 7, 29—31. 33. 34; Matth. 21, 24—27.)

C. **Mahnung an die Getauften: Bürger, Zöllner, Militärpersonen.**

9. Welchen Rat gab er den Leuten, welchen es mit ihrer Sinnesänderung ein rechter Ernst war? (1. Joh. 3, 16—18.)

Grundsätze hat der Verfasser geliefert in der Schrift: „Denken und Gedächtnis, eine psychologische Monographie“ (5. Aufl., Gütersloh 1894), — speciell für den biblischen Geschichtsunterricht S. 112—139.

Wie es in der Welt Brauch ist, hat das Enchiridion auf seinem Lebenswege durch böse und gute Gerüchte gehen müssen. Als es vor 20 und einigen Jahren seinen Lauf begann, herrschten in den Seminaren und in den Schulen die Regulative. Ihren Anhängern kam das Enchiridion nicht gelegen. Denn einmal widersprach es der Ansicht, welche das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten für die Krone des Lernens in diesem Fache hielt und darum ein Präsenthalten aller behandelten Geschichten forderte; und zum andern und noch mehr protestierte es gegen alle Arten und Formen des mechanischen Einlernens. So erfanden denn die einen, — dieweil sie selber bis an den Hals im mechanischen Treiben stecken, aber diese Blöße gern verdecken wollten — die Einrede: das Enchiridion verleite zum mechanischen Lernen. Die Gescheiteren, die gut einsahen, daß man sich mit einer solchen Behauptung lächerlich machen würde, versuchten es dagegen mit dem gerade entgegengesetzten Einwande: die Frageform des Enchiridions sei für die Schüler zu schwierig. Mit dieser Klage hätte ich mich eher zufrieden geben können, da damit wenigstens bewiesen war, daß das Enchiridion nicht ein mechanisches, gedankenloses Lernen begünstige; nur hätte der Kritiker hinzufügen müssen: daß jene Frageform für diejenigen Schüler zu schwer wäre, welche an die gebräuchlichen Zerpflückungs- und bloßen Abwickelungsfragen gewöhnt seien; und daß die Seminarzöglinge leider nicht auf die bessere Frageweise eingeübt würden. Eine bekannte pädagogische Autorität, der Schulrat Dr. Kellner in Trier, sprach dagegen schon bei der ersten Auflage des Enchiridions in einer Recension das Urteil aus: er würde sich freuen, wenn er in den ihm unterstellten Schulen das Enchiridion in der Hand jedes Schülers sähe. Auch der Evangelische Oberkirchenrat in Preußen hat damals die Provinzial-Konsistorien auf das Enchiridion aufmerksam gemacht und dasselbe angelegentlich empfohlen.

Hier mögen zur Probe einige Beispiele folgen: drei Geschichten aus dem Alten Testament, drei aus dem Leben Johannes des Täufers und drei aus dem Leben Jesu.

1. Elisa und der syrische Feldhauptmann.

A. Ein vornehmer Kranker.

1. a) An welcher Krankheit litt der syrische Feldhauptmann?
   b) Wie ward er auf den Boten Gottes in Israel aufmerksam?
2. Wie gedachte Naeman bei demselben Hülfe zu suchen?

B. Die Glaubensprüfung. („Kann Wasser ꝛc.“)

3. Zu welcher Glaubensthat forderte Elisa ihn auf?
4. Warum wollte Naeman dem Rat Elisas anfangs nicht folgen?

C. **Die Glaubenserkenntnis.** (Nicht Wasser, sondern 2c.)

5. Wodurch kam er aber zu einem bessern Entschlusse?
6. Zu welcher Glaubenserkenntnis kam Naeman durch seinen ersten Glaubensgehorsam? (Weish. 16, 12.)
7. a) Wie wollte er sich gegen Elisa dankbar beweisen?
   b) Wie lehnte Elisa das Geschenk ab? (Warum? Matth. 10, 8; 1. Kor. 9, 12—14.)

D. **Der Geiz — ein geistiger Aussatz.** (1. Tim. 6, 9. 10.)

8. a) Zu welchem Betruge ließ sich Gehasi durch seinen Geiz verleiten?
   b) Zu welche zweite Lüge verstrickte ihn die erste? (1. Tim. 6, 9. 10.)
9. a) Welches Urteil mußte er darum hören?
   b) Was hat er statt Naemans Güter empfangen?

2. Elisa im Kriege wider die Syrer.

A. **Die Syrer wollen einen Propheten fangen.**

1. a) Welche Kriegspläne machte der syrische König?
   b) Auf welche Weise wurden diese [illegible] vereitelt?
2. [illegible] der König die Ursache [illegible]?
3. [illegible]
4. [illegible]

B. **Der Prophet fängt die Syrer.**

5. [illegible]
6. [illegible]
7. [illegible]
8. a) [illegible]
   b) [illegible]
9. [illegible]
10. [illegible]
11. [illegible]

3. [illegible]

A. [illegible]

1. [illegible] Gott?
2. [illegible]

B. [illegible]

3. a) [illegible] Hand des Herrn?
   b) [illegible]
4. [illegible]
5. [illegible] Barmherzigkeit?
6. a) [illegible]
   b) [illegible]

C. **Die Wirkung [illegible]**

7. [illegible]
8. [illegible]

D. [illegible]

9. [illegible]
10. [illegible]
11. [illegible]

4. [illegible]

A. [illegible]

[illegible]

B. [illegible]

[illegible]

10. Was empfahl er den Zollpächtern, die sich belehren wollten?
11. Was riet er den Kriegsleuten, die sich zum kommenden Himmelreich bereiten wollten?

D. Hinweisung auf die (rechte) Geistestaufe.

12. Welches Zeugnis legte Johannes ab, als man ihn für den verheißenen Christus hielt?

5. Jesus wird von Johannes getauft.

A. Jesu Zeugnis über Johannes Taufe.

1. Wodurch hat Jesus thatsächlich bezeugt, daß Johannes Taufe von Gott geordnet sei?
2. Warum weigerte sich Johannes, ihn zu taufen?
3. Woraus erkannte Johannes, daß es so für Jesum geziemlich sei? (Matth. 20, 22; Luk. 12, 49. 50; Ps. 69, 2. 3.)
4. Wie erhalten wir durch Jesu That und Wort:
   a) einen Blick in die Bedeutung der Taufe, und damit zugleich
   b) einen Fingerzeig zur tieferen Auffassung seines Erlösungswerkes? (Vergl. die vorhin angeführten Sprüche.)

B. Gottes Zeugnis über Jesum.

5. Wie erhielt Johannes gewisse Zeugnisse, daß er den getauft hatte, welcher selber mit dem heiligen Geist taufen sollte:
   a) durch die Taufe vom Himmel? (Vgl. Hebr. 1, 9.)
   b) durch die Stimme vom Himmel? (Joh. 1, 33. 34.)

6. Der Tod Johannes des Täufers.

A. Welt und Wahrheit — (berühren sich nur in W — eh).*)

1. Wer war zu jener Zeit römischer Statthalter in der Provinz Galiläa?
2. Wie war dieser Herodes mit jenem verwandt, welcher die Kinder zu Bethlehem töten ließ?
3. Welche Sünde hatte Herodes in seinem Familienleben begangen?
4. Wie war ihm dieselbe durch Johannes vorgehalten worden?
5. Welche Folge hatte diese freimütige Bußpredigt?
6. Wie weit ging der Haß der Herodias gegen ihn?
7. Warum konnte sie ihren Willen noch nicht durchsetzen?

B. Letzte Hinweisung Johannes auf den Heiland.

8. Welche Botschaft sandte Johannes aus dem Gefängnisse zu Jesu?
9. Auf welches alttestamentliche Zeugnis (Kennzeichen) wies Jesus hin? (Jes. 61, 1. 2; K. 34, 4—6. 8. 10.)
10. Welches Zeugnis legte Jesus nachher über Johannes ab? (Matth. 11, 7—15.)

C. Ein Hoffest kostet dem letzten Propheten das Leben.

11. Wie fand die Herodias eine willkommene Gelegenheit, ihren Racheplan wider Johannes auszuführen?
12. Welchen teuflischen Rat gab sie ihrer Tochter?
13. a) Wie brachte sie ihre Bitte vor?
    b) Warum mußte sie „eiligst“ zum Könige gehen und fordern, daß die Bitte „jetzt, sogleich“ erfüllt werde?
14. Warum gab der König seinem bessern Gefühle, das er wirklich hatte, nicht nach?
15. Welches war des Johannes Ende in dieser Welt?
16. Welchen Sünden ist dieser letzte Prophet des Alten Bundes zum Opfer gefallen?
17. Wie haben seine Jünger ihm auch noch nach dem Tode ihre Liebe bezeugt?

D. Die Angst des Mörders.

18. Woraus ist zu erkennen, daß Herodes seitdem von seinem Gewissen geängstigt wurde?
19. Wo hat dieser Herodes den Herrn Jesum noch selbst gesehen?

7. Die Heilung des Blindgebornen und das Gericht der Selbstverblendeten.

A. Eines Blinden erster (sonniger) Sonntag.

1. Was für einen Unglücklichen traf

---

*) Wie der Leser merken wird, ist hier eine Sentenz als Überschrift verwendet worden. Es kommt dies nur einmal vor. Dieses Beispiel mag darauf aufmerksam machen, daß es noch häufiger hätte geschehen können. Es ist nicht zu verkennen, daß treffende kurze Sinnsprüche, wenn sie an die passende Stelle gebracht werden, sehr nützliche Dienste leisten können. Im Drucke wollte ich jedoch nicht gern mehr Beispiele dieser Art anbringen, einmal um alles Auffällige zu vermeiden, und zum andern, weil meine Auswahl vielleicht nicht jedem zugesagt haben würde. Hier muß jeder nach seinem individuellen Sinn und Geschmack verfahren. — Vielleicht interessiert es die Leser, wenn ich noch bemerke, daß das obige Diktum von einem deutschen Philosophen, Schopenhauer, stammt, (aus dessen Schrift: „Parerga und Paralipomena“). Wörtlich lautet es dort: „Welt und Wahrheit haben nur das W gemein.“

Jesus einst auf seinem Gange durch Jerusalem?

2. Wie forschten die Jünger nach dem Grunde dieses schweren Leidens?
3. Welchen Aufschluß erhielten sie?
4. Wie wurden Gottes Liebesgedanken und Jesu Herrlichkeit zugleich an dem Blinden offenbar?
5. Was für ein Gerede entstand dadurch unter den Nachbarn?
6. An welchem Tage war die Heilung geschehen?

B. Des Blindgebornen Zurechtweisung der Selbstverblendeten.

7. Wie zeigten etliche Nachbarn ihre Feindschaft gegen Jesum? (Joh. 9, 13.)
8. Wie suchten die Ratsherren den Blinden auszuforschen? (In welcher Absicht?)
9. Wie erzählte ihnen dieser den Hergang?
10. Wie zeigte sich, daß die Ratsherren doch nicht alle eines Sinnes waren?
    Woran wollten die einen erkennen, daß Jesus kein Prophet sei?
    Woraus schlossen die andern, daß Jesus kein sündiger Mensch sei?
11. Welches Bekenntnis legte der Geheilte ab?
12. Warum ließ man auch seine Eltern noch vorfordern?
13. Welche Frage legte man ihnen vor?
14. Auf welche Weise suchten die Eltern sich aus der Sache zu ziehen?
15. Was bewog sie dazu?
16. Wie versuchten jetzt die Ratsherren, den Sohn einzuschüchtern?
17. Welches unbestreitbare Wissen setzte er ihrem vorgeblichen Wissen entgegen? (Welches ist gewisser?)
18. Was versuchten sie nun, um ihn auf Widersprüchen zu ertappen?
19. Wie wußte er ihre List und Heuchelei ans Licht zu ziehen?
20. Wie trat jetzt ihre wirkliche Gesinnung an den Tag?
21. Mit welcher runden Antwort hat er ihnen vollständig den Mund gestopft?
22. Wodurch bewiesen sie, daß sie darauf nichts mehr zu erwidern vermochten?

C. Des Geheilten rechter Sonntag.

23. Wie erfüllte sich an diesem treuen Bekenner Jesu das Wort: „Wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe“ —?
24. Welches Wort ist an den feindseligen Pharisäern immer mehr erfüllt worden? (Matth. 25, 29.)
25. Mit welchen Worten bezeichnete Jesus hier diese Doppelwirkung seines Kommens in die Welt? (Vgl. Luk. 2, 34.)
26. Wie vermahnte er noch die Pharisäer, welche ihre Verblendung nicht einsehen wollten?

8. Die Gleichnisse von der Freude der himmlisch Gesinnten über einen reuigen Sünder.

(Luk. 15.)

1. Bei welchem Anlaß erzählte Jesus diese drei Gleichnisse? (Luk. 15, 1—3.)
2. Welchen Bescheid hatte er früher auf denselben Vorwurf gegeben? — (Matth. 9, 9—13.)

a) Das verlorene Schaf:

3. Welche Mühe giebt sich ein Hirte um ein verlorenes Schaf?
4. Wie äußert er seine Freude beim Wiederfinden?
5. Welche Freude der Himmelsbewohner wird hierdurch abgebildet?

b) Der verlorene „Groschen“:

6. Welche Sorge und Mühe giebt sich der Mensch um verlorenes Geld?
7. Wie giebt er seine Freude beim Wiederfinden kund?
8. Welche Freude der Engel ist hierdurch abgebildet?

c) Das verlorene Kind:

9. Welche Hauptpersonen kommen in diesem Gleichnisse vor?

A. Die Verirrung.

10. In welche arge Verirrung fiel der jüngste Sohn?
11. Wie vergeudete er sein Erbteil?

B. Die Buße.

12. Wodurch kam er zur Erkenntnis seiner Schuld? (Matth. 5, 3.)
13. Wie äußerte sich seine Reue? (V. 4.)
14. Wie entschloß er sich zur Umkehr? (V. 6.)

C. Die Vergebung.

15. Wie nahm der Vater den reuig Heimkehrenden auf?
16. Wie demütigte sich der Sohn?
17. Wie gab sich die Freude des Vaters über das Wiederfinden des verlornen Kindes kund?

D. Ein „Gerechter“ ohne Liebe.

18. Wie erfuhr der älteste Sohn die Heimkehr des Bruders?
19. Wie offenbarte sich seine lieblose, pharisäische Gesinnung?
20. Welche herzliche Ermahnung richtete der Vater noch zuletzt an ihn?
21. Wer ist in dem Vater dieser Söhne abgebildet?
22. Welche Gesinnung ist in dem Bilde des ältesten Sohnes dargestellt?
23. Woran mag ein jeder bei dem verlorenen und wiedergefundenen Sohne gedenken? (Röm. 8, 28. 24.)

9. Jesus vor Pilatus.

A. Erste (unbestimmte) Anklage — und ihre Abweisung.

1. Wohin wurde Jesus bei Tagesanbruch geführt?
2. Warum blieben die Ratsherren und der Volkshaufe draußen stehen?
3. Wie erkundigte sich Pilatus nach ihrer Anklage wider Jesum?
4. a) Welche unbestimmte Beschuldigung brachten sie zuerst vor?
   b) Warum drückten sie sich so unbestimmt aus? Was hofften sie?
5. a) Welche Meinung mußte Pilatus dadurch über Jesum bekommen?
   b) Wie wies er deshalb die Anklage ab? (Vgl. Apg. 18, 12—16.)
6. a) Warum wollten sie sich damit nicht zufrieden geben?
   b) Wie hätten sie ihren Haß wider Jesum dann nur auslassen können? (Joh. 9, 34.)
7. Welches Wort Jesu (über sein Lebensende) begann jetzt in Erfüllung zu gehen? (Matth. 20, 18. 19.)

B. Zweite (bestimmte) Anklage — und anfängliche Freisprechung.

8. a) Welche bestimmte (aber erdichtete) Beschuldigung brachten sie jetzt vor?
   b) Worin bestand demnach die eigentliche Beschuldigung?
   Was hatten sie dabei absichtlich verschwiegen und verdreht? (Joh. 18, 36; vgl. Matth. 26, 52; Joh. 6, 15.)
   Welche Behauptung war rein erlogen? (Luk. 20, 22. 25.)
9. Warum war der Landpfleger genötigt, diese Anklage anzunehmen?
10. Welche Frage legte er Jesu vor?
11. a) Wie verantwortete sich Jesus gegen diese Beschuldigung?
    b) Wodurch bewies er, daß sein Königreich nicht nach dieser Weltart sei? (Vgl. Matth. 26, 52; 20, 25—28.)
12. a) Inwiefern lautete die Antwort Jesu unbestimmt? — Was hatte doch Pilatus deutlich herausgehört?
    b) Wie suchte er Jesum zu einer genaueren Erklärung zu veranlassen?
13. a) Welches freimütige Bekenntnis legte Jesus jetzt ab?
    b) Was ist erforderlich, um das Wort vom „Königreich Jesu" verstehen zu können? (Vgl. Luk. 17, 20; Joh. 3, 3.)
14. a) Was war dem Landpfleger aus diesem kurzen Verhör schon klar geworden?
    Was konnte er dagegen nicht fassen?
    b) Wodurch giebt er letzteres zu erkennen?
    c) Woraus ist zu erkennen, daß er sich auch nicht bemühen mochte, es verstehen zu lernen?
15. Wie lautete Pilatus' erstes Urteil über Jesum?
16. Wie nahmen die Juden diese Freisprechung auf?
17. Wie verhielt sich Jesus dabei?
18. Wodurch setzte er den Landpfleger noch mehr in Verwunderung.

Pilatus' vier Versuche, sich aus der Sache zu ziehen.

19. Warum wollte er Jesum nicht verurteilen? Warum konnte er sich auch nicht entschließen, ihn loszugeben?

C. Erster Versuch. (Herodes.)

20. Wie versuchte er, Jesum einem andern Richter zu übergeben?
    Welche Nebenabsicht mochte er dabei haben? (Luk. 23, 12.)
21. a) Warum war es Herodes willkommen, Jesum sehen zu können?
    b) Wie verhielt sich Jesus vor diesem Fürsten?
22. Wie zeigten Herodes und seine Hofleute, daß dieser „König Israels" in ihren Augen nichts gelte?

D. Zweiter Versuch. (Barrabas.)

23. Welche Gunst pflegte der Statthalter den Juden am Passahfeste zu erzeigen?
24. Was für einen schlimmen Verbrecher hatte er damals im Gefängnisse?
25. a) Welche Wahl stellte er den Juden?
    Was hoffte er dabei?
    b) Worauf gründete er diese Hoffnung?
    Warum ließ der „Neid" der Obersten mehr befürchten, als hoffen?
26. Wodurch wurde Pilatus noch gewarnt, sich an Jesu nicht zu versündigen?
27. a) Wodurch wurde das Wahlurteil des Volkes irre geleitet?
    b) Wie wählte die Volksmenge?
28. a) Wie wollte Pilatus versuchen, ein milderes Urteil zu erwirken?
    b) Durch welche neue, gesteigerte Forderung ward er überrascht?
29. a) Wie wies er nochmals auf Jesu Unschuld hin?
    Wie gab er aber ihrem Unrecht schon etwas nach?
    b) Woraus hätte er merken können, daß bei diesem Haufen auf kein Mitleid zu hoffen war?
30. a) Wie suchte er ihnen die schwere Verantwortung für unschuldig vergossenes Blut eindringlich zu machen?
    b) Wie erklären sie, alle Verantwortung und Strafe auf sich nehmen zu wollen?

E. Dritter Versuch. (Geißelung, — ecce homo!)

31. a) Wodurch gab er sich den Schein, als ob er ihnen nachgeben wollte?
    b) Was hatte er eigentlich im Sinne?
    Warum sprach er dabei schon von der Kreuzigung?
32. a) Wie wurde der Befehl der Geißelung ausgeführt?
    b) Wie verspotteten die Soldaten die Königswürde (den Christusnamen) Jesu?
    c) Wie fügten sie zum Spott auch noch die roheste Mißhandlung?

33. a) Wie versuchte Pilatus jetzt, das Mitleid des Volkes zu erregen?
b) Wie mußte er sich überzeugen, daß hier der Haß alles Mitleid erstickt hatte?

34. Wie hielt er ihnen nochmals vor, daß Jesus vor dem kaiserlichen Gesetze schuldlos sei?

35. a) Wie beriefen sie sich auf ihr göttliches Gesetz?
b) Wie drohten sie zugleich, den Landpfleger selbst beim Kaiser verklagen zu wollen?

36. a) Woraus ist zu merken, daß diese Drohung ihn erschreckte?
b) Woher rührte diese Furcht? Warum hatte er überhaupt keinen Mut, den Juden scharf entgegen zu treten?

F. Vierter Versuch. (Vaterlandsgefühl.)

37. a) Wie suchte er zuletzt die Juden an ihrer vaterländischen Ehre anzufassen?
b) Wie gaben sie ihre Verachtung gegen einen solchen König kund? (Jes. 53, 3.)

38. a) Wie suchte er ihr patriotisches Ehrgefühl noch schärfer zu reizen?
b) Wie sagten sie sich jetzt von ihrer nationalen Ehre und Hoffnung förmlich los?

G. Todesurteil.

39. a) Als alle vier Versuche vergeblich waren — wie entschied sich da Pilatus selbst für das Unrecht?
b) Auf welche Anklage hin hatte er also Jesum zum Tode verurteilt — wider besseres Wissen und Gewissen?

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Vierter Band.

Realunterricht.

Erster Teil.

Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts.

Zweiter Teil.

Die Gesellschaftskunde.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Der Sachunterricht

als

Grundlage des Sprachunterrichts.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Vierter Band.

Realunterricht.

Erster Teil.

Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts.

Zweiter Teil.

Die Gesellschaftskunde.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Der Sachunterricht

als

Grundlage des Sprachunterrichts.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

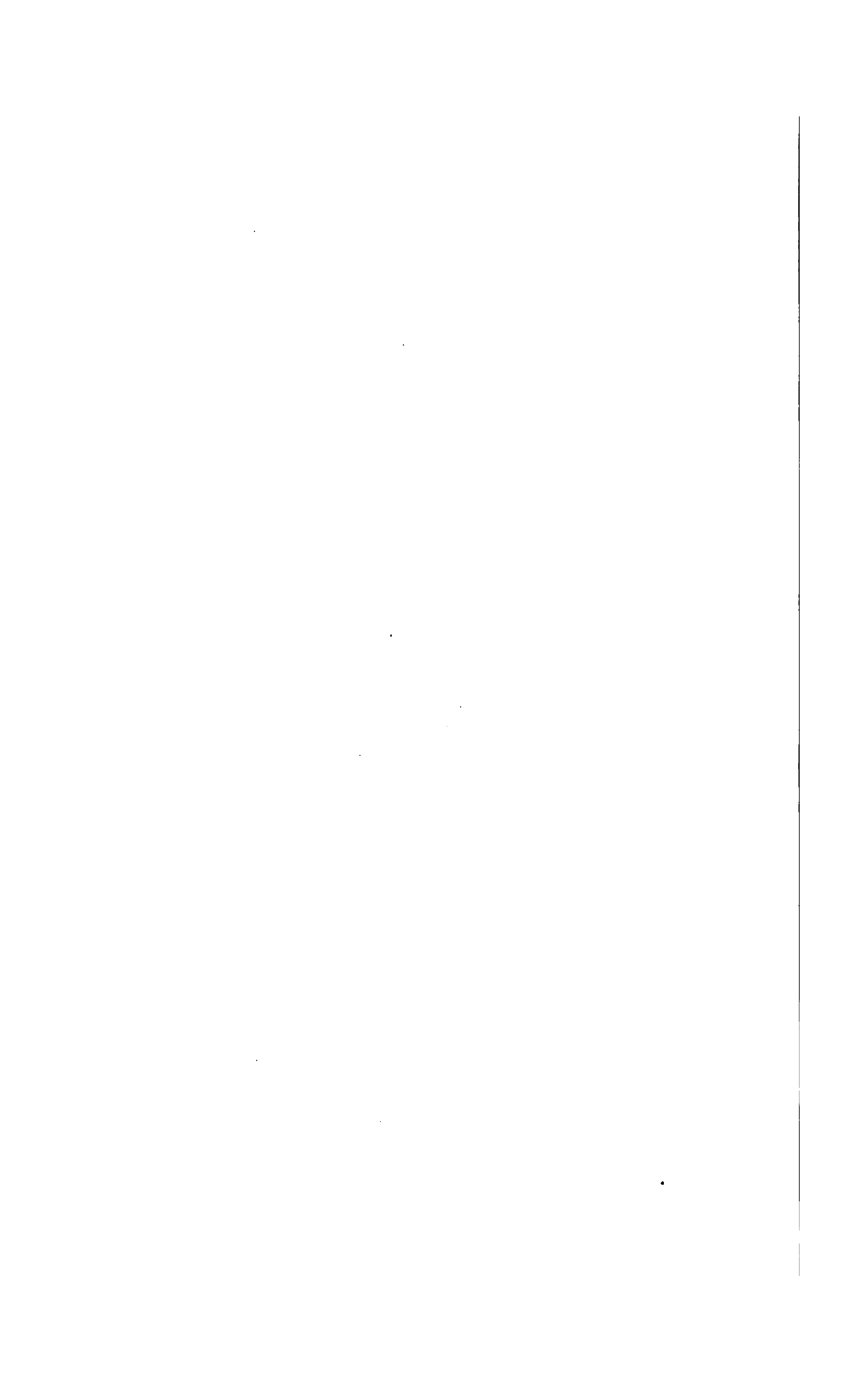
Vorwort.

Der vorliegende vierte Band von Dörpfelds Gesammelten Schriften betrifft den Realunterricht. Aber nur der zweite Teil, die Gesellschaftskunde, zielt auf ein bestimmtes Gebiet des Realunterrichts, das der Geschichte, welches dem Verfasser einer besonderen Reform und Ergänzung bedürftig schien. Im übrigen war es ihm nach seiner Art mehr um die principielle Beleuchtung des Ganzen und um den Gewinn zu thun, der den einzelnen Fächern aus solcher Betrachtung im großen Stil zufällt. Das, was sich ihm aus solcher eindringenden Untersuchung und Vergleichung für die Zusammengehörigkeit von Sach- und Sprachunterricht ergeben hat, ist in der zeitgenössischen Pädagogik schwerlich schon hinreichend anerkannt und verwertet worden. Daher hielten es die Herausgeber für angemessen, nicht nur die drei Hauptartikel hierzu aus dem 16. Jahrgang des Ev. Schulblattes hier aufzunehmen, sondern auch noch drei kleine ergänzende Aufsätze aus seinem Nachlaß, von denen nur die beiden ersten von dem Entschlafenen eigenhändig aufgezeichnet sind, während der letzte auf seine Veranlassung und unter seinen Augen von Hauptlehrer Lambeck niedergeschrieben ist. Namentlich wird diese als Anhang bezeichnete kurze Zusammenfassung der hierhergehörigen grundlegenden Gedanken Dörpfelds manchem Leser zur schnellen Orientierung willkommen sein.

Möge der große Gedanke von der unauflöslichen Ehe von Sach- und Sprachunterricht durch diese neue Veröffentlichung befruchtend fortwirken!

Bielefeld, August 1895.

Dr. G. von Rohden.



Inhalt.

I.

Bemerkungen über den Unterricht in der heimatlichen Naturkunde.

Zunächst ist es ein äußerer Umstand, der uns veranlaßt, gerade jetzt einige Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht den Lesern vorzulegen. Es wurde uns nämlich eine Schrift zur Beurteilung eingesandt, die unser besonderes Interesse zu sehr rege machte, als daß wir uns mit einer bloß pflichtschuldigen Recension begnügen dürften. Sie geht zwar ihrer ganzen Anlage nach weit über das Gebiet der Elementarschule hinaus, ist also in diesem Betracht nicht jedem Lehrer zu empfehlen. Da aber die darin vorgeführten didaktischen Grundsätze ganz allgemein, für alle eigentlichen Bildungsanstalten gelten sollen, so ist auch die Volksschule zur Prüfung derselben aufgefordert.

Nehmen wir nun das Buch zur Hand. Mit den Eigenschaften und Ansichten, welche den Verfasser zu einem Vorsteher der sog. frei-dissidentischen Gemeinde in Leipzig qualificiert haben, brauchen wir uns hier zunächst nicht zu befassen. Wir haben es vorderhand nur mit dem naturwissenschaftlichen Fachmanne und seinen didaktischen Grundsätzen zu thun. Der Titel der Schrift lautet:

Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben, und Anleitung zur Beschaffung naturgeschichtlicher Lehrmittel. Von E. A. Roßmäßler. Leipzig 1860, bei Fr. Brandstetter.

In den Kreisen, wo man sich gern mit den Werken Gottes in der Natur beschäftigt, ist der Verfasser als ein kundiger und geschickter Führer durch dieses Gebiet bekannt. Die eminente Gabe, seinen Gegenstand auch für den Laien in der Naturkunde faßlich, anziehend, und doch wissenschaftlich korrekt darzustellen, hat seinen Schriften weithin Leser erworben, selbst da, wo man sich von der darin zu Tage tretenden materialistischen Naturanschauung mit Trauer und Entrüstung abwendet. Welcher Naturfreund

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] durch [illegible]
für den [illegible]
sich bereits [illegible]
da, wo man [illegible]
anschauung [illegible]

Dörpfeld, [illegible]

kennte z. B. nicht seine „Jahreszeiten"? — Mit dem oben genannten Schriftchen betritt er nun auch das pädagogische Feld, und zwar so festen Fußes, daß er wohl auch hier Beachtung finden wird. Der Leser muß freilich in diesem, wie in seiner Zeitschrift „die Heimat", neben guter Belehrung über die eigentliche Sache auch wieder vieles in den Kauf nehmen, was nicht dahin gehört z. B. begeisterte Lobreden auf Alex. v. Humboldt, der nicht bloß der umfassendste Forscher, „sondern auch der edelste Mensch" gewesen sein soll; — ferner Anpreisung der Natur, nicht bloß als Mittel zur Bildung der Sinne und der Intelligenz, sondern auch als Pflegerin der Liebe, wie sie sich in Sanftmut, Selbstverleugnung u. s. w. bethätigt. Also, wie gesagt, eine ziemliche Reihe ungehöriger und abergläubischer Ideen muß der Leser mit in den Kauf nehmen. Darunter leidet freilich die Schrift als Ganzes; aber über die Sache selbst, den naturkundlichen Unterricht, bietet sie auch so treffliche Ratschläge, daß man jene Gebrechen einstweilen wohl übersehen darf.

Nun zur Sache, zu dem pädagogisch-didaktischen Inhalte des Buches.

Fürs erste ist es uns nicht wenig erfreulich gewesen, daß Professor Roßmäßler die Eigentümlichkeit des Unterrichts in den reinen Bildungsanstalten gegenüber den Fachschulen kräftig und scharf hervorhebt. Diese Unterscheidung ist nicht weniger wichtig an sich, als auch zeitgemäß nötig. Der Elementarschule droht in manchen Gegenden eine nicht geringe Gefahr, nämlich die, zu einer Art von landwirtschaftlicher oder handwerklicher Berufsschule degradiert zu werden, oder wenn das nicht, doch neben solchen Fachschulen unterschätzt zu werden. Die höhern reinen Bildungsanstalten (Realschulen und Gymnasien) sind diesem Übel in der neusten Zeit weniger ausgesetzt; dagegen leiden sie an dem ebenso großen, daß sie zwar nicht Fachschulen heißen, aber es doch in manchem Betracht sind, indem der Unterricht in einzelnen Fächern doch fast ganz so erteilt wird, als ob die Schüler dieses Fach zu ihrem Lebensberuf machen wollten. Prof. Roßmäßler behauptet nun, daß in fast allen höhern Bildungsanstalten der naturkundliche Unterricht genau diesen Charakter an sich trage. Indem er dagegen mit guten Gründen auftritt, gilt also die polemische Seite seiner Schrift vorzugsweise den höhern Schulen. Solange aber dort das Fachlehrersystem in der bisherigen Ausdehnung beibehalten wird, dürften Roßmäßlers Vorschläge wenig Eingang finden. Die Elementarschule ist günstiger gestellt; sie ist für Reformen ungleich zugänglicher, wenn anders der Lehrer sich um Verbesserungen wirklich bekümmert. Im Vergleich zu den Lehrern an den höhern Schulen ist der Elementarlehrer, namentlich an einer einklassigen Schule, in diesem Betracht wirklich ein Freiherr.

Den Ausgangspunkt für die Feststellung des Lehrganges und der Methode im naturkundlichen Unterricht nimmt der Verfasser von einem Ausspruche von Humboldts, worin derselbe das Hauptziel seiner Arbeit bezeichnet. Er lautet: „Was mir den Haupttrieb gewährte, war das Bestreben, die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen.“ Darin sieht Roßmäßler auch die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts in den reinen Bildungsanstalten (Elementarschule, Realschule, Gymnasium) vollaus vorgezeichnet, wenn nur noch hinzugefügt werde: der Schüler solle in der Natur sich heimisch fühlen, sie lieb gewinnen lernen. (Daß bei dem Elementar-Schüler dieser Blick ins Ganze der Natur durch die Gesamtaufgabe der Elementarschule seine bestimmten Grenzen erhält, versteht sich von selbst.)

Von diesem Standpunkte aus verwirft der Verfasser natürlich die beliebte Trennung der naturwissenschaftlichen Fächer in: Naturbeschreibung, Naturlehre und Chemie, wobei es für den Schüler den Anschein hat, als ob diese verschiedenen Zweige einander nichts angingen; er verwirft ferner die Anhäufung von Einzelkenntnissen in den einzelnen Zweigen, wobei die Schüler den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen, oder gar zu Käfer- und Schmetterlingsjägern herangebildet werden; drittens endlich weist er auch die ins Detail sich verlierende Beschreibung der einzelnen Naturkörper in die rechten Schranken zurück. Durch diese drei — bekanntlich sehr breiten — Irrwege werde nicht nur die allgemeine Bildung, als worauf jene Schulanstalten berufen sind, nicht gefunden; sondern auch der andere wichtige Zweck, den Schülern die Natur lieb zu machen, nicht erreicht.

„Aber“ — fragt Roßmäßler — „auf welchem Wege und in welcher Form muß diese Erkenntnis (der heimatlichen Natur) dargeboten and erstrebt werden? **Auf geschichtlichem Wege, in geschichtlicher Form.**“ (Der Leser merkt jetzt, warum der Titel der vorliegenden Schrift, die den Unterricht in der gesamten Naturkunde behandelt, gegen die herkömmliche Bezeichnung lautet: „Der **naturgeschichtliche** Unterricht.“) —

„Wie weit man aber noch entfernt ist von einer einheitlichen Auffassung der gesamten Naturwissenschaft, lehrt ein Blick auf jeden beliebigen Schulplan, wo „Naturlehre“ und „Naturgeschichte“ als zwei einander gar nichts angehende Wissenschaften nebeneinander paradieren, während sogar die mit jedem Tage untrennbarer werdende Halbschied der Naturlehre: die Chemie, höchstens auf den höheren Stufen in ihrer kalten Vereinsamung flüchtig berücksichtigt wird. Als ob es nicht hundert

Jahre hinter der Gegenwart zurücksein hieße, Physik und Chemie zu trennen, und als ob die Lehre vom Schall, der Wärme, dem Lichte, der Elektricität, dem Magnetismus vorgetragen werden könnte, ohne alle Augenblicke nötig werdende Beziehung auf die lebendigen Wesen, also auf das, was man in der sonderbarsten Auffassung par excellence „Naturgeschichte" nennt!" —

„Wenn wir auf dem Stundenplan das Wort „Naturgeschichte" finden, so wird in 99 von 100 Fällen anzunehmen sein, daß dabei das die Halbschied davon bildende Wort „Geschichte" gegen alle sonstige Auffassung dieses Wortes angewendet, ja vielmehr ganz unberücksichtigt gelassen wird. Ich frage die „Lehrer der Naturgeschichte", ob das, was sie lehren müssen, Naturgeschichte oder nicht vielmehr in den meisten Fällen bloß Naturbeschreibung ist? — In dem Unterrichte über deutsche Geschichte beschränkt man sich doch wahrhaftig nicht darauf, die deutschen Völkerschaften zu beschreiben nach Körperform, Kleidung, Wohnung, Sitte, Gewerbthätigkeit u. s. w. Wenn es uns die Zeit erlaubt, so scheiden wir dies als „Völkerkunde" aus dem Geschichtsunterrichte aus; oder wir verflechten es im andern Falle als einen Nebenanteil mit diesem. Mit äußerst wenigen Ausnahmen ist aber unser Naturgeschichtsunterricht nichts weiter, als Völkerkunde, nur daß die „Völker" Tiere und Pflanzen und Steine sind. Aber das geschichtliche Element ist darin nicht zu finden." —

„Wenn man bei dem naturgeschichtlichen Unterricht die geschichtliche Seite der Naturerscheinungen unberücksichtigt läßt und nur auf die Außenseite, auf den sinnlichen Eindruck derselben sieht: so erzieht man recht eigentlich eine oberflächliche Kenntnis, bei der ein Ding das andere, eine Erscheinung die andere verdrängt; weil man den innern geschichtlichen, d. h. ursächlichen Zusammenhang zwischen ihnen nicht zur Kenntnis bringt. Dies ist ein fernerer und ein sehr großer Nachteil der gewöhnlichen Unterrichtsweise der Naturgeschichte. Man wendet sich dabei fast ausschließend an das Gedächtnis für Form, Zahl, Maß, Gewicht u. s. w., an das Interesse für Ungewöhnliches, Nützliches, Schädliches, Fremdländisches u. s. w. — Es ist daher kein Wunder, wenn Leute, welche in der Jugend „viel Naturgeschichte gehabt haben", doch ganz fremd in der Natur, selbst in ihrer vaterländischen, sind."

„Die Kinder freuen sich in der Regel am meisten auf die „naturgeschichtlichen" Unterrichtsstunden, weil es da oft etwas zu sehen giebt und ihnen eine Menge das Gemüt in irgend einer Art erregende Dinge erzählt werden. Neben dem Gemüt wird das Gedächtnis am stärksten

beteiligt und wenn auch für den Verstand etwas geboten wird, so geschieht es doch meist in einer solchen Form, daß dabei der innere gesetzliche Zusammenhang der ganzen Natur so gut wie gar nicht hervortritt. Man lehrt eine Menge unzusammenhängender Einzelheiten, die mehr im Gedächtnis als im Verständnis wurzeln; und welch ein unzuverlässiger Wurzelboden das Gedächtnis ist, wissen wir alle."

„Die Menschen leiden gar sehr an Gedankenleere. Da aber auch hier der horror vacui (Furcht vor dem leeren Raum) sich geltend macht, so dringt in den leeren Raum von allen Seiten ein, was eben auf dem kürzesten Wege zur Hand ist, gar viel läppisches und nichtsnutziges Zeug. — Damit Kinder nicht auf böse Gedanken kommen, sind wohl naturgeschichtliche Stücklein ganz gut. Aber die Kinder bleiben nicht Kinder, und die für sie berechnete Gedankenfülle mundet, wie ganz natürlich, dem reiferen Alter nicht mehr, aber eignet sich auch nicht, Angemessenes daran zu knüpfen. — — Die jämmerliche Blasiertheit unserer Jugend spricht sehr wenig für die Verdienste unserer modernen Schule. Wahrlich, da ist mir doch der biderbe Köhlerglaube unserer kernigen Vorfahren lieber gewesen, als die schauerliche Leere in Herz und Geist namentlich unserer vornehmen Jugend, wo weder Glaube noch Wissen heimisch ist." — (Trotz des vielgepriesenen ausgedehnten Unterrichts in der Naturkunde? Wer hätte das gedacht? Was mögen die Lehrer an den Schulen für die „vornehme Jugend" dazu sagen? D.) Auch ist — — „der jetzt die Regel bildende naturgeschichtliche Unterricht nicht im stande, in dem Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudevollen Verkehr mit der Natur zu gründen. Die meisten gehen ohne Verständnis und daher ohne bewußte Freude durch die Natur; ihre Freude beschränkt sich auf den erquickenden Gegensatz zu dem Einerlei des Geschäftslebens und zu dem beengenden Druck der Mauern. — — Das ist eine Versündigung ihrer Jugendbildung."

Fürwahr, eine scharfe Censur für den hochgerühmten modernen naturwissenschaftlichen Unterricht, auf deren Empfang seine eifrigen Vertreter schwerlich gefaßt gewesen sind, und namentlich nicht gefaßt gewesen sind, gerade von dieser Seite ein solches Urteil hören zu müssen! Aber so kann's gehen unter dem Monde. —

Prof. Roßmäßler dringt nun auf einen einheitlichen naturkundlichen Unterricht, und zwar auf einen solchen, bei welchem das geschichtliche Element (das Naturleben in seinem ursächlichen Zusammenhange) die Basis bildet; nicht aber bloß „Basis" in dem Sinne, wie auch der alte und der moderne(!) kirchliche Religionsunterricht

die biblische Geschichte als Basis für die weitere Unterweisung betrachtet, als etwas, was auf der Elementarstufe ein für allemal zu absolvieren sei, um dann erst dem eigentlichen Religionsunterricht par excellence Platz zu machen; — sondern als eine solche Grundlage, welche allein die notwendige Einheitlichkeit ermöglicht, welche darum auf keiner Stufe aufgegeben werden darf, wenn nicht zugleich auch die Einheit preisgegeben werden soll. Freilich, wenn der Verfasser der in Rede stehenden Schrift mit seinen Besserungsvorschlägen bei seinen Zunftgenossen nicht mehr Gehör findet, als die schon seit langem gemachten Besserungsvorschläge anderer auf dem religionsunterrichtlichen Gebiete bei der Kirche gefunden haben, so wird er seine Hoffnungen auf praktischen Erfolg wohl auf etliche Jahrzehnte — und wer weiß, auf wie lange noch! — vertagen müssen.*)

In betreff der praktischen Fingerzeige für Lehrgang, Methode und Lehrmittel, welche Prof. Roßmäßler giebt, müssen wir die Leser, welche sich für diesen Gegenstand interessieren, auf die Schrift selbst verweisen. Nur die regelnden Hauptgrundsätze seien hier noch kurz erwähnt. Wir können sie genau in denselben Worten geben, mit welchen der Direktor Zahn — (in seinem Vortrage in der Lehrer-Konferenz bei Gelegenheit des Barmer Kirchentages) — die leitenden Grundsätze

*) Das Evangel. Schulblatt hat an seinem Teil ebenfalls wiederholt auf die Notwendigkeit eines einheitlichen und auf geschichtlicher Grundlage ruhenden Religionsunterrichts hingewiesen. Wir verweisen hier nur auf einige Artikel: „Ein pädagogisches Original“ (Nr. 4 u. 5. 1859); „Bemerkungen und Wünsche in betreff der Regulative, besonders hinsichtlich des Religionsunterrichts“ (Nr. 4. 1860; vgl. Ges. Schriften, 3. Bd. S. 188 ff); „Bericht über die Lehrerversammlungen bei Gelegenheit des Kirchentages in Barmen“ (Nr. 10. 11. 12. 1860). Aus dem letzten Artikel erlauben wir uns eine direkt hierher gehörige Bemerkung anzuführen:

„Daß nur eine Kombination der verschiedenen religionsunterrichtlichen Lehrstücke den pädagogischen Geboten gemäß und der Sache würdig ist: das will den lieben Schulmännern weithin noch nicht begreiflich werden. Man könnte sich darüber wundern; aber es liegt noch näher, sich herzlich darüber zu betrüben. — Nachdem ein bewährter Schulmann (Zahn), dessen Name durch seine „Biblische Historien“ in ganz Deutschland bekannt ist, ein ganzes Menschenleben hindurch durch Bücher und Zeitschriften dahin gearbeitet hat, einen Religionsunterricht anzubahnen, der „etwas Ganzes vom Evangelium“ geben könne, und sich nachgerade fast müde geschrieben hat: so sollte man doch denken, es müßten wenigstens die Grundideen seiner Anschauung bei einem großen Teil des Lehrerstandes und der Schulinspektoren zum Gemeingut geworden sein. Aber die Meinung würde sehr fehl gehen. Es will mir beim Anblick der meisten religionsunterrichtlichen Lehrbücher und namentlich derer, welche seit dem Erlaß der Regulative erschienen sind, manchmal vorkommen, als hätte jener Schulmann in einem ganz verborgenen Winkel der Erde gelebt und den

einer echt biblischen christlichen Unterweisung in Haus, Schule und Kirche kurz ausdrückte. Im Anschluß an das treffliche Wort des General-Superintendenten Dr. Hoffmann auf dem Frankfurter Kirchentag über „Bibelsitte" und „Bibelgewöhnung" führte Zahns Vortrag die Sätze durch:

1. Die Schule (ebenso das Haus und die Kirche) muß einen Elementar-Lehrgang haben. „Elementar" — d. h. es müssen in demselben die Grundthatsachen der Offenbarung Gottes in der geschichtlichen Reihenfolge, wie sie Gott in seinem Wort selbst gegeben, vorgeführt werden.

2. Dieser Gang muß derart sein, daß er sich fort und fort — in konzentrischen Kreisen — erweitert. — An die heilige Geschichte und deren Grundthatsachen schließt sich an: das heilige Lied (Psalm), der reiche Inhalt der Lehrschriften, das neuere Kirchenlied u. s. w.

3. Dieser Gang muß sich jährlich wiederholen. Soll das christliche Volk und seine Jugend sich in Gottes Wort hineinleben, soll es zur heiligen Gewöhnung im Gebiet der biblischen Anschauungs-, Denk- und Sprechweise kommen, so ist es eine unerläßliche Bedingung: daß bei aller Erweiterung der Bibelerkenntnis in ihrer un-

Wolken gepredigt. Und wo etwa doch bei den Lehrern eine bessere Einsicht Raum gewonnen hat, da drängt sich einem oft der andere traurige Gedanke auf, daß seit 30—40 Jahren Schule und Kirche durch eine chinesische Mauer voneinander getrennt gewesen und das, was dort die Gemüter bewegt hat und bewegt, hier ganz unbekannte Sache geblieben ist. Da müssen denn wohl endlich die Steine schreien, wenn die Berufenen stumm bleiben, und die Erforscher des Erdreichs die Schriftgelehrten weisen, wie man die Lehre vom Himmelreich recht lehren soll. In einer neuen Schrift über den naturkundlichen Unterricht (von Roßmäßler) geht der Verfasser der herkömmlichen Teilung dieses Faches in Naturgeschichte, Physik, Chemie und wieder in die Unterabteilungen: Zoologie, Botanik u. s. w. aufs ernstlichste zu Leibe und fordert — natürlich für Bildungsanstalten, nicht für Fachschulen — eine totale Umgestaltung des Lehrganges in diesem Gegenstande. Und merkwürdigerweise, — der stoffanbetende Materialist, der aber sein Fach kennt und sich auf das Unterrichten darin versteht, trifft nun mit dem Theologen und Schulmann, dessen Vortrag wir heute gehört haben, in der formellen Darstellung des Lehrziels, der regelnden Grundsätze für den Lehrgang und in der Würdigung des Geschichtlichen (Genetischen) in einer so auffälligen Weise zusammen, daß man wahrhaft staunen muß."

„Es ist das erfreulich; aber die Sache hat auch eine sehr betrübende Seite. Ich will offen sagen, was ich denke: Weil es also steht, daß so viele Lehrer des Volks in Schule und Kirche, trotz oder vielmehr vermöge all ihrer Klügelei, Gottes Lehrmethode aus seinem Wort nicht lernen können, so will er ihnen nach seiner Herablassung noch einmal „im Gleichnis" predigen lassen. Daß er dazu einen „Materialisten" gebraucht, wird ihm hoffentlich niemand übel nehmen." —

erschöpflichen Mannigfaltigkeit doch ein Lehrgang (Bibel-Lesegang) sich jahraus jahrein wiederhole. —

„Das wird eine herrliche Zeit für die Schule werden," — so schloß der Vortrag, — „wenn das, was sie inmitten der Unmündigen täglich treibt, einen lebendigen Mittelpunkt in der Familie hat, und wenn zu dem, was Schule und Haus im Innersten bewegt, die Kirche im Hause des Herrn das Siegel aufdrückt!"

Wenn der Leser diese Sätze von dem Gebiete der Heilsoffenbarung auf das der Werke Gottes in der Natur und in dessen Sprache überträgt: so hat er im wesentlichen die Grundsätze des naturgeschichtlichen Unterrichts nach Roßmäßler. Freilich muß diese Übersetzung cum grano salis vorgenommen werden, d. h. hier: eingedenk dessen, daß die Geschichte der Menschen immer noch etwas anderes ist als die Geschichte der Natur, und dann, daß wir dort eine Bibel, eine legitimierte Geschichtschreibung haben, ein Etwas, das in anerkannter Vollendung hier erst zu beschaffen ist.

Über die Forderung, daß in den allgemeinen Bildungsanstalten nicht Naturwissenschaften, sondern Naturwissenschaft, als ein einheitliches Ganze, gelehrt werden muß, und daß diese Einheit nur durch die Zugrundelegung des geschichtlichen Moments möglich ist: darüber haben wir bereits Roßmäßlers eigene Worte gehört. Auch über den regelnden Grundsatz für den Lehrgang wollen wir ihn noch kurz selber reden lassen.

„Ist man darüber mit sich einig, was das wesentliche Ziel aller naturgeschichtlichen Unterweisung sein müsse, so fällt das Schwanken über den richtigen Anfangs- und Ausgangspunkt des Lehrgangs von selbst weg; dann macht man nicht etwa Botanik zu einem Unterklassen- und Mineralogie zu einem Oberklassen-Lehrfache. Dann fängt man mit dem Anfang an, über welchen keine Wahl ist, ebensowenig wie die Universalgeschichte mit den Europäern oder mit den Asiaten angefangen werden kann, sondern mit dem Beginn des Menschengeschlechts."

„Ich würde meine Befugnis und die Grenzen meiner Befähigung überschreiten, auch mehr zu geben versuchen, als mein Titel versprach, wenn ich es nun unternehmen wollte, den gesamten Lehrgang der Naturgeschichte nach Klassenkursen zu gliedern. Das habe ich erfahreneren Schulmännern zu überlassen. Nur das kann ich nicht entschieden genug betonen, denn es beruht darin mein Lehrgrundsatz:

Daß man das naturgeschichtliche Lehrmaterial nicht etwa nach vier Klassen in vier Kurse zerspalte, sondern daß in jedem Kursus der **ganze** Lehrgang durchzunehmen ist, nur in einem jeden vollständiger entwickelt, als in dem nächsten vorhergehenden.

Was in der untersten Klasse eine oberflächliche, aber zusammenhängende Farbenskizze des Ganzen der Natur ist, das ist in der obersten Klasse ein durchgeführtes Bild, was gewissermaßen nach der ersten Entwerfung in den folgenden Klassen einer wiederholten Übermalung unterworfen wird. Bei dem farbigen Bilde, welches etwa einer reichbelebten Landschaft zu vergleichen ist, macht sich zuletzt jede Einzelheit geltend, wenn auch die einen mehr als die andern."

„Eine Gliederung nach den einzelnen sogenannten Naturwissenschaften muß wohl hervortreten, aber nicht die eine von der andern scharf abgegrenzt, sondern verwandtschaftlich verbunden. In dieser Auffassung von Physik, Geologie, Botanik, Zoologie rc. als Teilganze der großen Gesamtheit der Naturgeschichte liegt ja das Wesen der Naturgeschichte."

Nachdem wir die Grundsätze, durch welche Professor Roßmäßler den naturkundlichen Unterricht geregelt wissen will, möglichst treu dargelegt haben, bleibt uns nun noch übrig mitzuteilen, wie er den Stoff gruppiert hat, damit ein wirklicher einheitlicher Lehrgang herauskomme.

Der Lehrer wird ja verstehen, daß die nachstehende Skizze nur eine auf Einheit abzielende Gruppierung des naturwissenschaftlichen Wissens, also gleichsam ein idealer Lehrgang sein soll, ein Versuch, „in dem bisherigen Irrgarten des naturgeschichtlichen Unterrichts einen leitenden Faden zu geben." Daß der Zusammenhang der Naturgeschichte, als einer unteilbaren Naturwissenschaft, klar hervortrete, war dem Verfasser die Hauptsache.

Wir lassen Herrn Prof. Roßmäßler nun selbst reden.

„Ich habe schon gesagt, daß ich den Anfang mit dem Anfange mache und nicht irgendwo in der Mitte."

„Die Erde ist ein Himmelskörper und als solcher ein Glied des Sonnensystems; ihre Stellung in diesem, Zahl, Bewegung, Größen- und Dichtigkeitsverschiedenheit der Planeten. Gesamtvolum-Verhältnis derselben zu dem der Sonne."

„Mutmaßlicher Ursprung der Erde wie der übrigen Planeten und (mutmaßliche) Beschaffenheit der Erde, Übergang in den gegenwärtigen Zustand. Gegenwärtig ist sie Trägerin und Ernährerin einer reichen belebten Welt."

„Sie ist dies durch ihre Beziehungen zur Sonne (zu verschiedenen Jahreszeiten und in ungleichen Zonen in ungleichem Maße), und durch die sie bildenden Stoffe mit Hülfe der diesen inwohnenden Eigenschaften und Zustände (Kräfte)."

„Der Mond, Einfluß desselben auf die Erde."

„Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Erde in folgender Ordnung:

„Ihre Gestalt und Größe, Axendrehung, Bahn, Pole ꝛc., Luftmeer, Verhältnis des Festen zum Flüssigen der Erdoberfläche."

„Die Stoffe, welche die Erde und alles, was auf ihr ist, bilden: die 63 Elemente. Wie sich die Elemente finden. Charakteristik derselben (Form, Verbindung, Verwandtschaft, Atom ꝛc.)."

„Allgemeine Eigenschaften des Stoffes (die bekannten physikalischen, wobei man das „Phantom der Imponderabilien" bekämpft)."

„Besondere Zustände und Kräfte der Stoffe: Licht (Farben), Wärme, Elektricität, Magnetismus, Aggregatzustände ꝛc., Äther."

„Chemische Erscheinungen."

„Einfachheit und innerer Zusammenhang dieser physikalischen und chemischen Kräfte und Erscheinungen. Bewegung und allgemeine Erscheinungsform derselben."

„Wirkungen dieser Zustände, Eigenschaften und Kräfte des Stoffes:

a) Im Luftmeere. Zusammensetzung und Eigenschaften desselben. Meteore und Meteorologie (Verweisung auf b). Einfluß des Luftmeeres auf die Erde und ihre Bewohner.

b) Auf der flüssigen Erdoberfläche; Elemente der physikalischen Geographie des Meeres (Zurückbeziehung auf a) und der Binnengewässer.

c) Auf der festen Erdoberfläche. Bau der Erdrinde, frühere Umgestaltungen derselben. Elemente der Geologie (im engern Sinne), Geognosie und Versteinerungskunde, Vulkanismus. Oberflächengestaltung, Gletscherthätigkeit. Mineralogie.

d) Auf das organische Leben. Organisch und Unorganisch. Lebenskraft und Leben (nichts von den chemischen und physikalischen Kräften besonders Verschiedenes).*) Bedingungen des Bestehens des organischen Lebens. Pflanze. Tier."

„Das Pflanzenreich. Verteilung der Pflanzen über den Erdkreis. Höhere und niedere Pflanzen. Äußerer Bau des Pflanzenkörpers; innerer Bau, Leben der Pflanzen. Anordnung des Pflanzenreichs. Natürliche Verwandtschaft. System des Pflanzenreichs. Einfluß des Pflanzenreichs auf

---

*) Woher der Herr Professor das wissen mag? aus der Naturwissenschaft unzweifelhaft nicht, sonst würden Naturforscher von mindestens gleichem Range, wie A. Wagener, Schleiden u. a. auch etwas davon wissen. Schleiden, der bekanntlich noch lange kein „Pietist" ist, setzt diese materialistische Idee der Form nach mit den Ideen der Tollhäusler auf eine Linie. D.

die Erdoberfläche, auf die klimatischen Erscheinungen, auf das Tierreich und den Menschen. Beschreibung und Unterscheidung der Pflanzen. Pflanzenphysiognomik. Praktische Pflanzenkunde. Paläontologische Rückblicke."

„Das Tierreich. Der Lehrgang hierüber gestaltet sich in der Hauptsache wie bei dem Pflanzenreiche."

„Der Mensch. Ob eine oder mehrere Arten. Verwandtschaftsverhältnis desselben zum Tier. Klassifikation. Abhängigkeit von der Außenwelt u. s. w."

„Rückblick: Die Erde ein einheitlicher Organismus und unsere Heimat."

Nach Prof. Roßmäßlers Ansicht hätte nun der Lehrer einer Schulklasse, in welcher der naturkundliche Unterricht exakt beginnen soll, aus diesem großen Kreise, der sozusagen die ganze Naturwissenschaft umspannt, sein bescheiden Teil herauszunehmen. Dieser Teil soll aber nicht ein beliebiges Stück, sondern wieder für sich ein kleinster Kreis, ein Ganzes sein. Jeder Jahreskursus auf den verschiedenen Unterrichtsstufen hätte also die Reihenfolge der obigen Gruppen anzuhalten, was aber selbstverständlich nicht so zu fassen ist, als ob nun bei den Kleinen mit dem Satze zu beginnen sei: „Die Erde ist ein Himmelskörper." Bis dahin reicht das Auge eines Kindes, wenigstens eines 8—10jährigen Kindes noch nicht. Der praktische Lehrer hat eben zu bemessen, was in den Anschauungskreis des ihm überwiesenen Schülers fällt, und dieses soll dann in der angegebenen Reihenfolge im Jahreslaufe behandelt werden. — Von der Aufstellung obiger Skizze eines idealen Lehrganges bis zur Darlegung eines bestimmten, ausgeführten Lehrganges für jede Schulklasse ist allerdings noch ein sehr weiter Weg. Der Verfasser hat also sehr recht, sein Buch mit dem Satze zu schließen: „Es ist abzuwarten, ob sich vielleicht jemand finde, der nach diesem Lehrgange ein Handbuch oder ein Lehrbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht — eine Naturgeschichte für Schulen — verfaßt und sich damit sicher kein gemeines Verdienst erwerben wird."

An einem Beispiel hat der Verfasser auch zu zeigen versucht, wie solche Abschnitte aus der Naturkunde, welche gemeinhin erst auf oberen Stufen vorgenommen zu werden pflegen, ganz gut schon mit kleinen Kindern behandelt werden können. Er giebt zu dem Ende einen Vortrag über die Auflösung des Wassers in Dampf- und Wassergas und glaubt, daß der Inhalt dieses Vortrages schon für 5—6jährige Kinder sich eignen werde, wenn der Lehrer die Sache katechetisch richtig zu behandeln verstehe. In der Abschätzung der Bildungsstufe, für welche jener Vortrag geeignet sein soll, ist ohne Zweifel dem Verfasser etwas Menschliches begegnet; was einem Mann, der mit dem schulmäßigen Unterricht der Kleinen nicht betraut

und vertraut ist, auch nicht so hoch angerechnet werden darf. Solche Fehler wird der praktische Lehrer zu vermeiden wissen und doch auch von einem Professor für seine Praxis etwas lernen können. Zu diesem Zwecke sei auch noch die nachstehende Bemerkung empfohlen.

„Ich sage nicht, daß solche Mitteilungen (aus Physik und Chemie) dem angehenden Schulkinde vielleicht besser zusagen werden, als tändelnde Erzählungen von Vögelchen und Bäumchen, — ich sage nicht vielleicht, nein, ich sage gewiß. Ich weiß es aus Erfahrung, daß solche Aufklärungen über sinnliche Wahrnehmungen für Geist und Gemüt des Kindes die angenehmste und auch die gedeihlichste Nahrung sind, und somit behaupte ich nicht, sondern weiß ich, daß Naturgeschichte und zwar Naturgeschichte den allerbesten Lehrstoff für den ersten Unterricht giebt." (Was der Herr Professor hier ausgelassen hat, weil er es nicht kannte, wird der christliche Leser hinzuzudenken wissen.) „Die Physik und die Chemie sind es mehr als Botanik, Zoologie und Mineralogie, was sich am besten für den ersten Unterricht eignet; und zwar einfach aus dem Grunde, weil eine Menge nach ihren Gesetzen verlaufende Erscheinungen das Kind tagtäglich umgeben. „Warum?" ist ja die stehende Frage im Kindesmunde. Nun, hier hat man es mit lauter Warums zu thun. — Zu den früher entwickelten Gründen für die geschichtliche Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts kommt uns jetzt noch ein neuer hinzu und zwar ohne Zweifel der schlagendste von allen. Er liegt eben in der Kindesfrage „Warum?" Auf eine Pflanze, auf ein Tier wird man diese nicht leicht bezogen finden, sondern auf ein Ereignis in der uns umgebenden Natur oder im Alltagsleben. Das Kind selbst weist seinen Lehrer durch diese Frage auf den rechten Weg; es will wissen, weshalb dies oder jenes so oder so ist. Worauf anders deutet das, als auf Geschichte? — diese überaus wichtige Geistesrichtung des kleinen Kindes wird durch den (herkömmlichen) „Anschauungsunterricht" nur sehr unvollständig befriedigt. Es gehört dazu immer noch die Erklärung des Kausalnexus, die geschichtliche Begründung des Angeschauten. (Referent pflegt zu sagen: die genetische Anschauung.) Das Auge bedarf und verdient allerdings schon als Sinneswerkzeug eine geflissentliche und planmäßige Pflege und Übung, aber man darf dabei nie unterlassen, es auch zugleich als Vermittler des Verständnisses zu üben. Das alleinige, immer wiederkehrende Vorzeigen und Unterscheiden von körperlichen Dingen, wenn auch den schönsten und überraschendsten, langweilt das Kind bald."

Irren wir nicht, so können die vorstehenden Äußerungen dem Leser Anlaß zu fruchtbarem Nachdenken geben. Was Herr Roßmäßler gegen den gewöhnlichen „Anschauungsunterricht" (etwa am Tintenkrug, Tisch 2c.)

und für die Betrachtung geschichtlicher Natur-Ereignisse sagt; — darin hat er ohne Zweifel recht. Und wenn der botanische und zoologische Unterricht hauptsächlich auf ein Vergleichen, Unterscheiden und Klassificieren hinausläuft, so hat er auch recht, wenn er das für die Kinder auf die Dauer langweilig findet. Übrigens hat Referent auch einige besondere Gründe zu Gunsten des Pflanzen- und Tierreichs als Unterrichtsgegenstand geltend zu machen. Es sind dies freilich Gründe, die Herr Roßmäßler nicht wissen kann, da er Pflanzen- und Tierleben nur als besondere Erscheinungen und Formen des „Stoffwechsels“ kennt, und von der christlichen Anschauung, die in dem Naturreich einen Gnomon ins Himmelreich sieht, nicht einmal eine Ahnung hat. Doch davon wird im folgenden Aufsatz zu reden sein.

II.

Über den naturkundlichen Unterricht in der Volks- und Bürgerschule.

Vorbemerkung. In dem nachstehenden Aufsatze kommt nicht zur Sprache, ob die Volksschule naturkundlichen Unterricht zu erteilen habe. Diese Frage gilt mir theoretisch als erledigt, d. h. als bejaht. Meine Gründe — es sind ihrer zwei, die enge zusammengehören — lassen sich schnell sagen. Darum mögen sie hier kurz erwähnt sein.

Es giebt drei grundverschiedene Objekte, an denen der Mensch sich bilden kann: die Natur, die Menschenwelt und die religiöse oder übersinnliche Welt. In jedem dieser Lehrfächer steckt ein Bildungsvermögen eigentümlicher Art. Da somit keins das andere vertreten kann, so entsteht immer eine unersetzliche Lücke, wenn eins ausfällt. Das ist der eine Grund, warum eine allgemeine Bildungsanstalt auf den naturkundlichen Unterricht nicht verzichten darf. — Der zweite Grund wiegt noch schwerer. Die genannten drei Gebiete stehen dem Menschen nicht als bloße Bildungsmittel gegenüber: er ist vielmehr mit seiner gesamten Existenz — nach Leib, Seele und Geist — in sie hineingepflanzt; er lebt von ihnen, wie die Pflanze vom Erdboden, vom Luft- und vom Lichtreiche lebt. Kurz: die Mittel seiner Bildung sind zugleich die Grundlagen seiner Existenz, die Bedingungen und Faktoren seines Wohls und Wehes; und wie dort bei jedem Gebiete das Bildungsvermögen eigentümlicher Art ist, so ist hier auch das Wohl oder Wehe, das mit jedem zusammenhängt, eigentümlicher Art. Bei dem religiösen Gebiete handelt es sich um die Güter, welche wir Seelenheil und Seelenfrieden, oder kurz Heilsgüter nennen; bei dem humanistischen Gebiete um das, was wir in die Ausdrücke Kultur, Civilisation, Gesittung und Geselligkeit zusammenfassen; bei der Natur um die leibliche Gesundheit und alle sogenannten wirtschaftlichen Güter. Aber es steht damit nicht so, wie es häufig irrtümlich gefaßt wird, als ob von jedem dieser Lebenskreise nur die ihm

eigentümlichen Wohlthaten abhingen. Diese sind nur die unmittelbaren, die charakteristischen; mittelbar greift jeder Kreis auch in die beiden andern hinein, so daß seine Güter gleichsam wiederum die Grundlage der andern bilden. Das will wohl gemerkt sein. — So ist es also nicht bloß ein theoretisches (wissenschaftliches und künstlerisches Bildungs-) Interesse, welches den Menschen an jene drei Gebiete weist, sondern auch ein eminent praktisches: er muß sich um sie bekümmern, und zwar um alle drei, wenn er seine Existenz und sein Wohl sichern will. Ob das menschliche Leben beschränkt oder reich, gebunden oder frei, geschädigt oder glücklich sei, hängt ganz und gar davon ab, wie die Menschheit im ganzen und der einzelne insbesondere diese Bedingungen ihrer Existenz kennen, sich darin zurechtfinden und ihnen gemäß zu leben verstehen. Und das gilt gleichmäßig von den natürlichen, wie von den menschlichen und den göttlichen Dingen. Zwar mißt sich der Anteil, welcher dem einzelnen von jenen Wohlthaten zufällt, nicht lediglich danach ab, wie weit er für seine Person in Kenntnis, Verständnis und Lebensweise fortgeschritten ist; denn wenn die Volksgemeinschaft, der er angehört, in ihrem Kern diese Fortschritte gemacht hat, so fällt dem einzelnen vieles ohne sein Verdienst und seine Würdigkeit zu. Das größere oder geringere Maß hängt jedoch wesentlich auch von dem persönlichen Lernen, Arbeiten und Verhalten ab, vielfach sogar ausschließlich. Durch diese objektiv gegebene Lage der Dinge sind der Bildungsarbeit in der Hauptsache die Wege gewiesen. Es steht nicht in ihrem Belieben, an irgend einem der drei Lehrfächer vorbeizugehen, weder an diesem, noch an jenem, — weil, wie wir nun kurz zusammenfassen, jedes Fach sowohl einen eigentümlichen Bildungswert, als einen eigentümlichen Faktor des menschlichen Wohls einschließt. Eine Schule in beschränkten Verhältnissen, wie es die Volksschule zumeist ist, schränke sich ja ein, aber nach allen Seiten wesentlich gleichmäßig, — nicht so, daß eins dieser Gebiete ganz oder fast ganz ausfällt, denn die andern leiden mit darunter. Auf zwei kurzen Beinen, wenn sie gleichmäßig kurz sind, läßt sich immer noch besser marschieren, als auf einem langen und einem kurzen. Darum sage ich: in der Volksschule soll neben dem religiösen und dem humanistischen Gebiete auch die Naturkunde vertreten sein, — und was aus der Naturkunde vorkommt, sei es wenig oder viel, muß so ausgewählt und so nach allen Regeln des Bildungserwerbs durchgearbeitet werden, daß die erlangte theoretische Bildung sich zugleich als praktische Lebensausrüstung erweist. Meint jemand, daß in den Schulen, wo nur die Elemente der Naturkunde gelernt werden können, weniger daran gelegen sei, ob dieser Gegenstand vorkomme, als in den höheren Schulen, — so lasse er sich sagen, daß gerade das Gegenteil wahr ist: das Elementare —

wenn es das recht Elementare, nämlich das Anschauliche, das Populäre ist — enthält in allen Fächern die meiste Bildungskraft.

Das sind meine Gründe. Wer nun diesem entschiedenen Ja ein ebenso entschiedenes Nein entgegensetzen will, für den ist der nachfolgende Aufsatz nicht lesbar.

Sollte es aber vielleicht noch eine dritte Ansicht geben? Auf den ersten Blick will es einem zwar vorkommen, als ob neben Ja und Nein kein Drittes denkbar wäre. Und doch — es existiert in der That eine Ansicht, die aus Ja und Nein einen Durchschnitt ziehen zu können meint, und dieses halbe Ja und halbe Nein gerade für das Richtige hält. Wie sie sich formuliert, werden wir weiter unten sehen, wo wir uns näher mit ihr befassen müssen.

Wenn ein Leser, der in der einklassigen Volksschule oder überhaupt in beschränkten Schulverhältnissen arbeitet, bei den Eingangsthesen den Eindruck bekommen sollte, den Schulen dieser Art werde zu viel zugemutet — quantitativ zu viel — so wolle er sich erinnern, daß auch von der mehrklassigen Volksschule und von der Bürgerschule die Rede sein muß, und wolle einstweilen in Geduld weiter lesen. Der einklassigen Volksschule soll am Schlusse noch besonders gedacht werden. Nichts liegt mir ferner, als den Schulen eine Last aufbürden zu wollen, die sie nicht tragen können. Wer für seine Verhältnisse an dem angedeuteten Quantum des Lehrstoffes glaubt abziehen zu müssen, der ziehe getrost ab. Anders ist es mit der Durcharbeitung des einmal übernommenen Lehrmaterials. Da sind meine Ansprüche im äußersten Maße zudringlich und überdies so eigensinnig, daß sie sich auch nicht ein Strichlein abziehen lassen, — wenigstens nicht eher, bis man mich eines Besseren belehrt. — Man verstehe mich aber recht. Mit dem Irrtum, der so häufig an die Betonung der sogen. „formalen“ Bildung sich anhängt: wenn der Geist nur tüchtig geschult werde, so sei es gleichgültig, an welchem Stoffe dies geschehe, — mit diesem Irrtum will ich schlechterdings nichts zu thun haben. Mein erster Grund für den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule geht ja davon aus, daß jedes Lehrfach seine eigentümliche Bildungskraft besitze, — daß es also nicht gleichgültig sei, an welchem Material der Geist geschult werde. Jedes der drei Hauptlehrgebiete muß im Bildungsunterricht vertreten sein. Diese Forderung ist absolut. Die Frage, wie viel aus jedem dieser drei Lehrgebiete vorkommen soll, ist weniger erheblich; sie beantwortet sich nach den verschiedenen Bildungsanstalten verschieden: sie ist eben relativ. Es darf nicht mehr ausgewählt werden, als die Schule verarbeiten kann, — aber auch nicht minder. Was aber ausgewählt ist, das soll nach allen Regeln der Didaktik durchgearbeitet werden. Diese

Forderung ist gleichfalls absolut. Es giebt indessen verschiedene Stufen innerhalb jeder Schule — Unter-, Mittel- und Oberstufe — und sie unterscheiden sich nicht bloß durch das Quantum des Lehrmaterials, sondern auch durch die Art und den Grad der dort vorzunehmenden Durcharbeitung. In der Anwendung auf diese Stufen wird also jene absolute Forderung wieder relativ. — Wenn nun ein Leser aus der einklassigen Volksschule genau sich merkt und streng festhält, was in den nachstehenden Forderungen absolut und was relativ ist, so wird er, wie ich denke, den Aufsatz ohne Anstoß zu Ende lesen können.

Die Thesen erstrecken sich nicht auf alles, was beim naturkundlichen Unterricht in Betracht kommt. Manche Fragen sind seit langem durch die verdienstlichen Arbeiten von Diesterweg, Stern, Gabriel, Dellmann, Eichelberg, Lüben, Krüger u. a. mehr oder weniger ins reine gebracht; — so insbesondere solche, welche sich auf die Behandlung der einzelnen Fächer, auf das Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten u. s. w. beziehen. Diese berühre ich nicht. Nicht wenige andere Punkte, die namentlich bei der Volksschule schwer ins Gewicht fallen, sind aber bisher entweder übergangen oder im Zwielicht stehen gelassen worden. Dahin rechne ich z. B. die nähere Bestimmung der Einheitlichkeit und der qualitativen Vollständigkeit des Lehrmaterials, die Charakterisierung der Unterrichtsstufen, die Unterscheidung der Lernstadien, die Durcharbeitung des Lehrstoffes, das Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht, die notwendigen Eigenschaften und die Stellung des Lern- und Lesebuches u. s. w. Diese unerledigten Fragen sind es, womit meine Thesen und Bemerkungen sich beschäftigen.

Erstes Stück: Thesen und Bemerkungen.

Um dem Leser thunlichst entgegenzukommen, stehe hier voran eine kurze Inhaltsübersicht der nachfolgenden Thesen und Bemerkungen.

1. Der naturkundliche Unterricht halte sich streng auf dem Boden der Anschauung.
2. Die Stoffauswahl — sei sie auch noch so begrenzt — strebe etwas Ganzes (Einheitliches, Abgerundetes) an.
3. Unter den naturkundlichen Einzelfächern gebührt den Individualkörpern (den sog. drei Naturreichen) ein Übergewicht.
4. Die Lehraufgabe ist eine doppelte: einmal gilt es, die Natur an sich zu betrachten und sodann ihr Verhältnis zum Menschenleben.
5. Einige Individualkörper sind ausführlich zu beschreiben, bei andern genügt ein notizmäßiges Kennenlernen.
6. Der naturkundliche Unterricht beginne schon auf der Unterstufe.
7. Auf allen Stufen müssen die Erfahrungskenntnisse der Kinder angelegentlich und sorgfältig mit verwertet werden.

8. Die Unterweisung geschehe stets zuerst durch das mündliche Wort. — (Erstes Stadium der Lektion.)
9. Dem mündlichen Unterricht muß ein (Real-) Lesebuch zur Seite stehen. — (Zweites Lernstadium.)
10. Zu dem mündlichen Wort und dem Lesebuche gehört — als drittes im Bunde — eine sorgfältige Auswahl von Fragen, auf der Oberstufe ein Frageheft (Repetitorium). — (Drittes Lernstadium.)

---

11. Unterstufe: Hier, wo der Unterricht hauptsächlich auf das mündliche Wort sich stützen muß, folge er der Weise des sogen. „Anschauungs- und Sprechunterrichts", aber mit einer bestimmten sachlichen Lernaufgabe.
12. Mittelstufe: Hier, wo auch das Lesen eine namhafte Hülfe gewähren kann, doch aber noch der fleißigen Übung bedarf, gelte es als ein Hauptanliegen, das Lesebuch allseitig — sachlich und sprachlich — auszunutzen.
13. Oberstufe: Hier, wo die volle sachliche und sprachliche Durcharbeitung des von unten auf Gelernten eintreten kann und muß, bilde für dieses Durcharbeiten das Frageheft (Repetitorium) den Mittelpunkt des Unterrichts.

1.

These: Der naturkundliche Unterricht halte sich streng auf dem Boden der Anschauung.

Bemerkung: So geschieht es auf dem mathematischen Gebiete, wo die Volksschule nur elementares Rechnen — nicht Arithmetik und Geometrie in wissenschaftlicher Form — zu treiben hat. So gilt es auf dem religiösen Gebiet, wo die Schule nur religiösen Anschauungsunterricht — nicht Religionslehre in dogmatischer Form — kennt resp. kennen sollte. So geschehe es auch in der Naturkunde. „Elementare Naturbetrachtung" oder „naturkundlicher Anschauungsunterricht" möchte deshalb wohl der passende Name für dieses Fach und seine Lehrweise in der Volksschule sein.

Die vorstehende These ist übrigens nicht deswegen an die Spitze gestellt, um die Haupteigenschaft des Lehrverfahrens (Anschaulichkeit) hervorzuheben — denn das muß in nachpestalozzischer Zeit als ausgemacht gelten — sondern um einen leitenden Anhaltspunkt für die Stoffauswahl zu gewinnen. Sie sagt nämlich, daß derjenige Stoff ausgeschlossen sei, der nicht vollständig zur Anschauung gebracht werden könne. Machen wir eine kleine Anwendnng. — Es wird gewöhnlich angenommen, die drei Reiche der Individualkörper seien eigentlich das Feld, auf welchem die

Volksschule ihre naturkundliche Aufgabe zu lösen habe; Physik und Chemie gehörten dagegen in die höhern Schulen und auch da erst auf die obern Stufen. Sieht man davon ab, daß hier die Himmelskunde und die sog. physische Geographie vergessen sind, — so ist diese Annahme im ganzen richtig; aber aus unserer These folgt sie noch nicht so ohne weiteres. Denn einerseits giebt es bei den Individualkörpern vieles zu schauen, was doch nicht in den Lehrkreis der Volksschule gehört, — (z. B. viele Eigenschaften der Mineralien und zwar nicht bloß physikalische und chemische, sondern auch morphologische; ferner alles das, was mikroskopisch besehen werden muß); und umgekehrt giebt es in der Physik und Chemie manches, was für einen elementaren Anschauungskursus sich eignet. Wenn nun dennoch aus der Chemie so gut wie nichts und aus der Physik nur weniges in die Volksschule aufgenommen werden kann, auch aus der Himmelskunde fast alles, was Lehre (Theorie) heißt, ausgeschlossen bleiben muß: so liegt der Grund nicht darin, daß sich das überhaupt nicht elementarisch veranschaulichen ließe, sondern darin, daß diese Veranschaulichung, weil sie meist durch künstliche Apparate vermittelt werden muß, zu umständlich ist und obendrein in den Volksschulen an der großen Schülerzahl ein Hindernis hat. Also: was im Anschauungsbereiche liegt und zwar so, daß es der Beobachtung leicht zugänglich gemacht werden kann und zwar für alle Schüler, — das werde ausgewählt. So meint es die These. Für das Tellurium z. B., und für solche physikalische Apparate, die umständliche Erläuterungen nötig machen, wobei dann viele Worte vorfallen und doch wenig gelernt wird — hat sie daher in der Volksschule keinen Raum. Auch muß deshalb von diesem Lehrstoffe abgeraten werden, weil er vielem andern, was ebenso nützlich ist und leicht gelernt werden kann, den Platz rauben würde.

Die These würde indessen schwer mißverstanden werden, wenn man meint, daß der naturkundliche Unterricht sich rein auf Beschreibung beschränken und die Reflexion ausgeschlossen sein solle. Wie am elementaren Rechnen und am elementaren Religionsunterricht zu sehen ist, braucht die Reflexion nicht ausgeschlossen zu sein, — weder diejenige, welche die Kenntnisse ordnet (systematisiert), noch diejenige, welche nach Grund und Folge und Zweck fragt. Es soll nur gesagt sein, daß der Unterricht seinen Schwerpunkt im Beobachten zu suchen habe, — daß mithin das Reflektieren nur in gewissen Schranken auftreten könne. Wo diese Schranken sind und warum sie da sind, muß der Lehrer bestimmt wissen. — Machen wir nach dieser Seite ebenfalls eine Anwendung. Das Exempel, was ich im Sinne habe, betrifft einen Punkt, wo in der Volksschule noch viel gesündigt wird. Ich denke an das schulgerechte Definieren der Begriffe,

was vielen als das Ziel und die Krone auch des elementaren Unterrichts gilt. Da geht es z. B. im Religionsunterricht nicht ab ohne die Fragen: Was ist wahre Buße? Was ist wahrer Glaube? u. s. w. — beim Rechnen heißt es: Was ist ein Bruch? eine gemischte Zahl? Was heißt Multiplicieren? Dividieren? u. s. w. — im naturkundlichen Unterricht: Was ist ein Naturkörper? ein Gebirge? ein Fluß? ein Wirbeltier? u. s. w. Merkenswert ist dabei, daß manche Lehrer, die gern einen gründlichen Unterricht geben möchten, hierin mit angehenden oder ungeschickten Lehrern genau zusammentreffen: bei beiden spielt die Definitionsfrage eine große Rolle. Natürlich aus sehr verschiedenen Gründen: bei jenen, weil sie meinen nur auf diesem Wege den Schülern zu klaren Begriffen verhelfen zu können; — bei diesen, weil ihnen dies die bequemste Frageform ist. Schon dieses Zusammentreffen kann darauf aufmerksam machen, daß beide Teile mutmaßlich nicht auf dem rechten Wege sind. Und so ist es. Unzweifelhaft hat der Unterricht überall auch die Aufgabe, die erworbenen Kenntnisse zu ordnen; die Vorarbeit dazu ist das Klären der Vorstellungen und Begriffe. Die Klarheit des Verständnisses hat aber verschiedene Stufen. Die muß der Lehrer (aus der Psychologie) kennen und ihnen gemäß zu fragen verstehen. — Hier kann ich auf diesen Punkt nur hindeuten; die nähere Auseinandersetzung gehört an einen andern Ort.

2.

These: Die Stoffauswahl — sei sie auch noch so begrenzt — muß, so viel thunlich, etwas Ganzes von Naturanschauung anstreben, — aber nicht um möglichst viel und vielerlei zu lehren, sondern um auch ein angehendes Auffassen der Einheitlichkeit des Naturlebens anzubahnen.

Bemerkung: Diese These hat es ebenfalls mit der Stoffauswahl zu thun; aber es handelt sich wiederum nicht um die Quantität des Lehrstoffes, sondern um die Qualität. Die geforderte Qualität ist, wie der Leser verstehen wird, zunächst für die Stoffauswahl des Gesamt-Lehrplans (für das Lehrmaterial der ganzen Schulzeit) gemeint. Eine zweite Anwendung der These, die wir kennen lernen werden, greift aber auch in den Lehrgang hinein.

Betrachten wir vorab die Anwendung auf den Gesamt-Lehrplan, und wie demgemäß die Stoffauswahl anzugreifen ist. Gesetzt, dem naturkundlichen Unterricht in der Volksschule seien folgende Einzelfächer einigermaßen

zugänglich (These 1): Mineralkunde, Pflanzenkunde, Tierkunde, sogen. physische Geographie, Himmelskunde und Naturlehre (Physik). Im Sinne der vorstehenden These soll dieses gesamte Gebiet gleichsam als ein Kreis betrachtet werden, von dem jede Einzeldisciplin einen Ausschnitt bildet. Will nun eine Schule ihr naturkundliches Lehrmaterial auswählen — sei es wenig oder viel — so muß gesorgt werden, daß dasselbe immer einen Kreis (d. i. etwas Ganzes, Abgerundetes) darstelle, oder mit andern Worten: daß in ihrem Lehrstoffe jedes dieser sechs Einzelfächer vertreten sei. Hat sie wenig Zeit für diesen Gegenstand übrig, so wähle sie aus jedem Fache wenig; hat sie viel Zeit verwendbar, so dehne sie ihren Kreis weiter aus, aber, so viel thunlich, nach allen Seiten gleichmäßig. — Man könnte hier das Bedenken erheben: bei diesem Streben nach etwas Ganzem von Naturanschauung liege die Gefahr nahe, daß des Stoffes doch auch quantitativ zu viel werde. Gewiß, diese Gefahr liegt nahe, — man muß eben zusehen. Wenn einer in den Krieg zieht, so liegt auch die Gefahr nahe, daß er totgeschossen werde; aber jedermann weiß, daß mit der Hinweisung auf diese Gefahr die Kriegsfrage nicht aus der Welt geschafft wird. So bleibt denn trotz aller Gefahr auch jene Frage von der rechten Stoffauswahl stehen; und sie will, wie jede andere Aufgabe, nicht durch Bedenklichkeiten, sondern durch Anfassen gelöst sein. — Übrigens hat die Sache noch eine andere, eine günstigere Seite. Gerade der Blick auf das Ganze, was auszuwählen ist, bewahrt am besten vor dem Fehler, im einzelnen Fache zu weit zu gehen; — und das ist ein Fehler, dem selbst einsichtige Arbeiter auf diesem Gebiete nicht entgangen sind. (Vgl. z. B. Lübens „Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. 1. Teil: Mineralkunde, 2. Teil: Pflanzenkunde, 3. Teil: Tierkunde." — Hätte Lüben — um etwas Ganzes von Naturkunde zu geben — sich vorgesetzt, auch noch ein 4. Heft für Himmelskunde, ein 5. für physische Geographie und ein 6. für Physik zu bearbeiten: so würde die große Zahl sechs ihn gemahnt haben, daß der Lehrstoff in jenen ersten drei Heften beträchtlich eingeschränkt werden müßte.)

Dem Sinn unserer These ist aber noch keineswegs genügt, wenn im Gesamtlehrplan der Schule (also innerhalb der ganzen Schulzeit) alle zugänglichen Einzelfächer vertreten sind, etwa so, daß auf den unteren Stufen die drei Naturreiche, und auf der Oberstufe die übrigen Fächer vorkommen. In dieser Weise nämlich so, daß im Verlauf der Schulzeit nach und nach etwas Ganzes von Naturanschauung sich bilde, ist der naturkundliche Unterricht seit langem in den größeren mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen betrieben worden. Das ist der Lehrgang der höheren Schulen. Die obige These denkt sich den Lehrgang anders, — sie fordert, daß im Lehr-

kursus jeder Stufe die zugänglichen Fächer vertreten sein sollen, soweit es möglich ist. Da ich übrigens, wie die Leser wissen, in der Volksschule für einjährige Kurse stimme und zwar in allen Gegenständen, so heißt diese Forderung genauer: in jedem Jahre soll etwas Ganzes von Naturanschauung geboten werden, oder mit andern Worten: der Unterricht soll in konzentrischen Jahreskursen vorschreiten. (Bekanntlich halten manche Schulmänner die zweijährigen Kurse für zweckmäßiger, wenigstens auf der Oberstufe. Über diesen Punkt wollen wir daher einstweilen nicht streiten; wer mit den einjährigen Kursen sich nicht befreunden kann, der möge meinetwegen „Stufenkurse" lesen, wo ich „Jahreskurse" schreibe.)

Welches sind aber die Gründe für die Forderung, daß auf jeder Stufe etwas Ganzes von naturkundlicher Anschauung erstrebt werden soll? Ich denke, der Leser weiß sie ebenso gut, wie ich sie ihm sagen kann, da im Religionsunterricht bereits seit langem ganz in dieser Weise verfahren wird. Was wir in der Schulsprache „Religionsunterricht" nennen und was dort mehr oder weniger als eine Einheit sich darstellt, tritt auf dem Boden der theologischen Wissenschaft in einer langen Reihe von Einzelfächern auf. Ich will nur an die erinnern, welche auch auf dem Lehrplan der Volksschule vertreten sind: bibl. Geschichte und Kirchengeschichte, Dogmatik (und zwar einerseits in der Form des Katechismus, andrerseits in der Form der didaktischen biblischen Schriften), Hymnologie, Gebete, Kirchenjahr. Bekanntlich kommt aus allen diesen Fächern nicht bloß auf der Mittelstufe schon etwas vor, sondern auch auf der Unterstufe. Was unsere These wünscht, ist also hier bereits da: wenigstens etwas Ganzes in äußerlicher Einheit. Daß aber dieser verschiedenartige Lehrstoff auf jeder Stufe so viel als möglich in eine innere Verbindung gebracht und so das äußerlich Vereinte auch als ein innerlich Verbundenes, als ein organisches Ganzes sich darstellen soll, — das wird dermalen wohl ebenfalls nicht mehr bezweifelt, obwohl der rechten Ausführung freilich noch manche sachliche und traditionelle Hindernisse im Wege stehen. Wie man nun dort auf dem religiösen Gebiete thut, so thue man auch auf dem naturkundlichen. Wo dort die aufeinander folgenden Perioden der biblischen und Kirchengeschichte stehen, da stehen hier die nebeneinanderliegenden Zweige der beschreibenden Naturbetrachtung (Mineralkunde u. s. w.); der Dogmatik dort entspricht hier die Naturlehre (Physik u. s. w.); der Hymnologie die religiöse und ästhetische Naturbetrachtung (Naturlieder u. s. w.); dem Kirchenjahre das Naturjahr. Ist es nun dort möglich, den Lehrgang in konzentrischen Kreisen vorschreiten zu lassen, d. h. auf jeder Stufe etwas Ganzes zu geben: so wird es auch hier möglich sein. Hat dieses Verfahren dort seine guten Gründe, so wird es sie auch hier haben; wer jene

weiß, der weiß auch diese, denn es sind genau dieselben. Was dann dort gutgeheißen wird, das heiße man auch hier gut, und was man gut heißt, das thue man gut: dann sind wir fertig.

Wie richtig und wichtig die obige These in meinen Augen ist, weiß ich nicht besser auszudrücken, als wenn ich noch beifüge, daß sie von Rechts wegen auch in den höheren Bildungsanstalten (Realschulen und Gymnasien) gelten sollte. Die Anwendung auf die höheren Mädchenschulen ist ohnehin selbstverständlich. Durch einen vergleichenden Blick auf die höheren Schulen wird am besten verständlich, wohin und wogegen die Spitze der These sich richtet. — Indem sie auf allen Stufen — unten wie oben, und oben wie unten — etwas Ganzes fordert, hat sie nicht etwas Großes, sondern etwas Einheitliches im Sinne. Das ist Eins. Sie will ferner davor warnen, die Einzelfächer zu weit und zu systematisch zu treiben, weil dies erfahrungsmäßig in den Bildungsanstalten doch nur dahin ausläuft, daß es viel Geschrei und wenig Wolle giebt. Aber mehr: sie will dazu nötigen, diesen alten Irrweg zu verlassen; und das leistet sie in der That, denn wo man sich bestrebt, etwas Ganzes, etwas durchgearbeitet Einheitliches zu lehren und darin den Hauptbildungswert sieht, da finden sich die Beschränkung und der rechte Weg in den Einzelfächern von selbst. Sie will endlich recht deutlich machen — was bisher noch immer nicht überall hat deutlich werden wollen, daß die allgemeinen Bildungsanstalten (Volksschule, Realschule, Gymnasium) nicht bloß im Lehrstoffe, sondern auch im Lehrgange und im Lehrverfahren einen durchgreifenden Unterschied zwischen sich und den Fachschulen (Fakultäten und polytechnischen Schulen) anerkennen müssen. Der hier gemeinte Unterschied ist der: die Bildungsanstalten dürfen auf allen drei Gebieten (Natur, Menschenleben und Religion) sich niemals mit Einzelfächern befassen — denn dies ist die Aufgabe der Fachschulen, — sondern für sie gilt es, aus den Einzelzweigen jedes Gebietes etwas Ganzes zu formieren und dieses Ganze als eine Einheit zu lehren. Oder mit andern Worten: die Schulwissenschaften sollen etwas anderes sein als die Fachwissenschaften; jene sind Wissenskomplexe, wie die Pädagogik sie fordert, — diese sind Einzelfächer, wie die Wissenschaft sie fordert. Wird das begriffen und auf allen drei Gebieten durchgeführt, so werden unsere Bildungsanstalten außerordentlich gewinnen, namentlich in dem Stücke, wovon sie den Namen tragen. — Wem verdankt z. B. der Religionsunterricht in der Volksschule den vielseitig bildenden Einfluß, der ihn bisher vor den andern Lehrgegenständen auszeichnete? Unstreitig auch dem Umstande, daß auf allen Stufen etwas Ganzes gelehrt wurde und nun eine auf das einheitliche Erfassen hinzielende Durcharbeitung erstrebt werden konnte.

Wem verdankt das Gymnasium den hervorragenden Bildungswert seiner humanistischen Fächer? Unstreitig auch dem Umstande, daß dieselben in dem fremdsprachlichen Unterricht ein Centrum hatten, das sie zu einer gewissen Einheit verband und eine vielseitige Durcharbeitung des Stoffes ermöglichte. Und warum hat in der Realschule und im Gymnasium der naturkundliche Unterricht noch nie und nirgend den Bildungsertrag geliefert, den man von ihm gehofft hat, ja nicht einmal den Gewinn an Kenntnissen, den er von Rechts wegen liefern sollte? (Vgl. hierüber, namentlich über den letztern Mangel, das harte, aber dokumentarisch belegte Urteil eines Fachmannes in: Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre von Dr. Rudolf Arendt, Leipzig 1869, bei L. Voß.) Meines Erachtens wesentlich mit deshalb, weil die Naturkunde nicht als eine einheitliche Schulwissenschaft gefaßt, sondern in eine Reihe von Einzelfächern, und dem äußern Zuschnitt nach gerade wie in einer Fachschule betrieben wird, — nämlich mit so viel Wissenschaftlichkeit und Systematik beladen, daß des Schülers Kraft und Lust notwendig darunter erdrückt werden muß, — ungerechnet, daß zu einer vielseitigen Durcharbeitung des Stoffes die Zeit fehlt. Wollte man eine Radikalkur vornehmen, — nämlich die Naturkunde als ein Ganzes fassen und betreiben, so würde diese Änderung des Lehrganges nötigen, auch im Lehrverfahren und in der Durcharbeitung des Gelernten eine bessere Bahn zu suchen. Ich weiß wohl, daß mein Vorschlag den Fachlehrern an den höhern Schulen höchst spaßhaft klingen wird. Denselben Rat hat aber auch eine naturwissenschaftliche Autorität, Prof. Roßmäßler, ausgesprochen, ein Mann, der sich zugleich im hohen Maße auf das Unterrichten verstand. (Vergl. seine Schrift: „Der naturgeschichtliche Unterricht, Leipzig 1860, bei Brandstetter.“) Ist nun die Forderung, daß jeder Kursus etwas Ganzes von Naturanschauung bieten soll, in den höhern Schulen berechtigt, so muß sie es in der Volksschule doppelt und dreifach sein.

In der oben vorgekommenen Bemerkung, daß die Einzelfächer so viel als möglich „gleichmäßig“ vertreten sein sollen, wolle man den Zusatz „so viel als möglich“ nicht übersehen. Einige der nötigen Modifikationen werden bei der folgenden These zur Sprache kommen.

3.

These: In der Volksschule, besonders auf den unteren Stufen, müssen die drei Fächer der Individualkörper (Mineralkunde, Pflanzenkunde und Tierkunde) überwiegen.

Bemerkung: Die Umstände, welche dieses Überwiegenlassen teils anraten, teils notwendig machen, sind folgende.

Die zu betrachtenden Mineralien, Pflanzen und Tiere können den Schülern vorgezeigt und somit unter unmittelbarer Anschauung besprochen werden. Bei der physischen Geographie und der Himmelskunde dagegen stehen die zu betrachtenden Gegenstände während des Unterrichts nicht unmittelbar vor Augen; die Besprechung muß daher ein gewisses Maß von Anschauungen als bereits erworben voraussetzen. Dieser Unterschied zwischen den genannten Fächern fällt namentlich für die unteren Stufen ins Gewicht, weil hier nur ein geringes Maß von Erfahrungskenntnissen vorausgesetzt werden kann. Ganz beiseite lassen darf man die physische Geographie und Himmelskunde auf den untern Stufen jedoch nicht; ein Weniges muß jedenfalls vorkommen, schon deshalb, damit die Kinder angeregt werden, das, was ihnen aus diesen Gebieten draußen in die Augen fällt, sich auch zu merken. Hauslehrer sind in diesem Stücke günstiger gestellt als die Schullehrer, weil sie ihre Schüler leichter in die freie Natur hinausführen und dann auf das, was an der Erdoberfläche und am Himmel beachtet werden soll, aufmerksam machen können.

Einen zweiten Grund für das Vorwiegenlassen der drei Naturreiche (auch auf den oberen Stufen) werden wir bei These 4 nebenbei erfahren.

Unter den Individualkörpern verdienen wieder die Pflanzen und Tiere ein Übergewicht, weil sie vermöge ihrer ausgeprägteren Gestalt und ihres Formenreichtums instruktiver sind als die Mineralien, — und unter jenen beiden wiederum die Pflanzen, weil sie leichter in natura zu beschaffen sind.

Der Physik möchte ich unter allen Umständen einen größeren Raum in der Volksschule wünschen, als man ihr bisher durchweg gegönnt hat. Nicht aber, um viele Apparate heranzuziehen, sondern um die Schüler zum Nachdenken über die vielen physikalischen Vorgänge, die ihnen im sogen. täglichen Leben begegnen, anzuregen.*)

---

*) Die Körper der sogen. drei Naturreiche nennt man Individualkörper oder Einzelwesen, weil sie in einer bestimmten, ausgeprägten Gestalt auftreten. Genau genommen gilt dies bei den Mineralien jedoch nur von den krystallisierten; die

4.

These: Zur qualitativen Vollständigkeit des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (wie in allen allgemeinen Bildungsanstalten) gehört ferner, daß er sich eine zwiefache Lehraufgabe stelle, nämlich einmal die Natur an sich zu betrachten, und sodann ihr Verhältnis zum Menschenleben.

Bemerkung: Diese These stützt sich auf die Thatsache, daß die Natur dem menschlichen Forschen zwei Seiten darbietet, und fordert demgemäß, daß der naturkundliche Bildungsunterricht gleichsam eine doppelte (materiale) Lehraufgabe sich stellen solle: einmal die eine hergebrachte Aufgabe, und sodann die andere, etwas davon verstehen zu lehren, was die Natur für das Menschenleben ist, oder genauer: wie das Menschenleben nach seiner leiblich-irdischen Seite auf ihr ruht, an ihr seine Unterlage hat. Die Verbindung des Menschenlebens mit der Natur

---

amorphen haben eben keine bestimmte Gestalt und würden somit (wie Luft und Wasser) zu den Massenkörpern zu rechnen sein. Zieht man außer der Gestalt auch das Leben in Betracht — was unzweifelhaft das richtigere ist — so müssen die Mineralien sämtlich aus der Reihe der Einzelwesen ausscheiden, da es bekanntlich nur bei den Pflanzen, Tieren und Menschen eine Wissenschaft der Physiologie (Lehre vom Leben) giebt. In der Volksschule, wo von den Krystallen nur im Vorbeigehen Notiz genommen werden kann, wird es daher das angemessenste sein, Luft und Wasser und Mineralien als Massenkörper und nur die Pflanzen, Tiere und Menschen als Einzelwesen zu bezeichnen.

Bei den drei Naturreichen schleppt man unbegreiflicherweise noch immer den alten verrückten Namen „Naturgeschichte" mit herum. Falsche Namen sind immer ein Stück einer verkehrten Theorie, — hier ein Stück aus einer verkehrten Einteilung der Wissenschaften. Man kann sich zwar auch bei falschen Namen das Richtige denken; allein es geschieht nicht immer. Man schaffe sie also weg, sie verführen. Der falsche Name „Naturgeschichte" hat thatsächlich in der Didaktik mehr als einen Irrtum stützen helfen, wie sich leicht zeigen ließe, wenn dazu Raum wäre. Selbst der bessere Name „Naturbeschreibung" ist (auf die drei Naturreiche allein angewandt) nicht richtig; denn jede naturkundliche Disciplin (die Lehre von der Luft, vom Wasser, von den Mineralien u. s. w. bis hinauf zur Physik, Chemie und Physiologie) enthält, wenn sie Wissenschaft geworden ist, zwei Teile: nämlich einen beschreibenden Teil (der freilich nicht überall Gestaltbeschreibung ist), und einen erklärenden. In der Volksschule, die ihren Lehrstoff vornehmlich aus dem beschreibenden Teile der naturwissenschaftlichen Disciplinen zu nehmen hat, könnte man den naturkundlichen Unterricht allenfalls „Naturbeschreibung" nennen, — aber dann den gesamten, nicht den von den drei Naturreichen allein. Weil jedoch auch einiges aus dem erklärenden Teil vorkommen soll, so wird es besser sein, den allgemeineren Namen „Naturkunde" zu gebrauchen, — schon deshalb, damit die Fragen nach Warum und Wozu nicht in Vergessenheit geraten.

reicht bekanntlich außerordentlich weit. Dahin gehört nicht bloß dies, wie beim einzelnen Menschen der Geist mit dem Leibe verknüpft ist, in demselben seine Behausung und an ihm seine Organe hat, — wie das geistige Leben gelähmt ist, wenn das leibliche krankt, und wie der Mensch für die Erde nur so lange da ist, als der Leib lebt, — auch nicht bloß dies, wie sehr die menschliche Gesellschaft in ihren Verhältnissen, Zuständen und Unternehmungen von Luft und Wasser, von Klima und Bodenbeschaffenheit u. s. w. abhängig ist; — sondern namentlich auch dies, wie der Mensch es verstanden hat, zahllose Naturkörper als Güter zu benutzen, und wie diese Naturgüter nun allen menschlichen Bedürfnissen, den geistigen wie den leiblichen, zu gute kommen: dem Landesschutze und dem Rechtsschutze, der Volkswirtschaft und der Gesundheitspflege, dem Bildungswesen und der religiösen Seelenpflege. — Man könnte daher die beiden Lehraufgaben auch so ausdrücken, wie es ein schöner Spruch schon vor Jahrtausenden gethan (Ps. 104, 24):

einmal zu betrachten, wie die Werke Gottes so groß und viel
und alle so weislich geordnet sind,
und sodann, wie die Erde voll seiner Güter ist.*)

Diese zweite Seite der naturkundlichen Bildung ist bisher fast ganz vernachlässigt worden. Eine Pädagogik, die den vollen Bildungsbegriff hat, wird für beide Seiten die gleiche Berücksichtigung fordern müssen.

---

*) In dem Psalmspruche ist auch noch ein anderes Stück, was zu einer allseitigen qualitativ vollständigen Naturbetrachtung gehört, angedeutet, nämlich die religiöse Betrachtungsweise, der dann wieder die ästhetische zur Seite steht. Wie sich alle diese Stücke zu einander stellen, läßt sich an dem folgenden logischen Schema schnell übersehen.

Hinsichtlich der Vollständigkeit des Lehrmaterials ist zu unterscheiden:

A. **die quantitative V.**, — welche in den verschiedenen (niedern und höhern) Bildungsanstalten verschieden sein muß.

B. **die qualitative V.**, — welche in den verschiedenen Bildungsanstalten formell gleich — (etwas Ganzes) — sein muß.

Dabei ist eine zwiefache Betrachtungsweise möglich:

1. die objektive (materiale), — die sich bezieht
   a) auf die Natur an sich,
   b) auf ihr Verhältnis zum Menschenleben;
2. die subjektive (formale), — und zwar
   a) die ästhetische,
   b) die religiös-ethische.

Die subjektive Betrachtungsweise, soweit sie in der Sprache sich darstellt, muß in der Volksschule im belletristischen (schön-sprachlichen) Teile des Lesebuches mit vertreten sein: die ästhetische durch naturkundliche Schilderungen, Gedichte u. s. w., — die ethisch-religiöse durch Gleichnisse, Fabeln, Lieder u. s. w. Die letztere kommt außerdem in der Bibel und im Gesangbuche vor.

Vielleicht leuchtet diese Forderung doch nicht jedem sofort ein, — sei es, daß die theoretische Frage noch im Wege steht: ob denn in den allgemeinen Bildungsanstalten die bezeichnete zweite Lehraufgabe neben jener ersten in der That berechtigt sei, d. h. ob sie wirklich einen Teil der naturkundlichen Bildung in sich schließe, — oder, wo diese bereits bejaht ist, die praktische: ob denn die Volksschule für die zweite Lehraufgabe auch Raum habe. — Darauf kann hier nur Folgendes bemerkt werden.

Was die theoretische Frage, die von der Berechtigung, betrifft, so verweise ich einfach auf die Thatsache, daß die Natur eben die bezeichneten zwei Seiten hat. Damit gilt mir diese Frage für erledigt. Die andere, die praktische Frage, läßt sich erst dann entscheiden, wenn auch die übrigen Thesen über Stoffauswahl, Lehrgang und Lehrverfahren gehört worden sind.

Es liegt mir jetzt noch ob, ein paar schiefe Auffassungen abzuwehren, die bei der geltend gemachten neuen Lehraufgabe sich einschleichen könnten.

Weil mehrfach von „Nutzkörpern“ und „Nutzbarkeit“ die Rede sein wird, so wäre es nicht unmöglich, daß einer auf den Gedanken fiele, ein Unterschied der beiden Lehraufgaben sei der, daß bei der einen ideale Bildung und bei der andern Nützlichkeit das letzte Ziel sei. Irrtum! Mit einer aparten Nützlichkeit hat die eine Lehrarbeit ebensowenig etwas zu thun, als die andere mit einer aparten Bildung. Alles, was in der Schule getrieben wird, soll Bildung vermitteln, — und zwar eine solche, die unzweifelhaft nützlich ist. Ein Lehrgegenstand, von dem bloß das eine und nicht zugleich auch das andere gesagt werden könnte, würde gar nicht hinein gehören. Beide Stücke gehören zusammen, gerade wie „materiale“ und „formale“ Bildung zusammengehören, weil sie nur in der Vereinigung ein Ganzes machen, was Wesen und Wert hat.*)

Von einer andern Seite her könnte jemand auf ein ähnliches Mißverständnis geraten. Die Natur an sich zu erforschen, ist bekanntlich die Aufgabe der reinen Naturwissenschaften: die Mineralogie, Botanik, Zoologie, Geologie, Astronomie, Physik u. s. w. Mit der Benutzung der Naturdinge, genauer: damit, wie diese Benutzung geschehen könne,

*) Nebenbei. Es giebt bekanntlich Leute, die gern und viel von „idealer Bildung“ reden. Das mag hingehen. Wenn sie aber dabei auf das „Nützlichkeitsprincip“, wie sie es nennen, schelten, so wird man sie doch an Zweierlei erinnern dürfen. Einmal daran, daß ein richtiges pädagogisches Denken es verstehen muß, „Bildung“ und „Nützlichkeit“ begrifflich zusammenzubringen. Sodann daran, daß sie vergessen, wie sie tagtäglich vom „Nützlichkeitsprincip“ leben, und daß ihnen übel zu Mute werden würde, wenn sie auf die Wohlthaten seines Fortschrittes verzichten müßten. — Daß eine Sache oder ein Bildungsstück nützlich heißt, ist kein Tadel, sondern ein Lob, wie denn ein Apostel dasselbe sogar von der Gottseligkeit aussagt (1. Tim. 4, 8).

beschäftigen sich die angewandten Naturwissenschaften: die Medizin, die Fächer der polytechnischen Schulen, die Landwirtschaftskunde, der naturkundliche Teil der Kriegswissenschaft u. s. w.; und hinter ihnen stehen dann noch die Praktiker ungezählter Art, die das ausführen, was jene lehren. Nun könnte einer meinen, unsere zweite Seite des naturkundlichen Schulunterrichts habe es mit diesen angewandten Naturwissenschaften und ihrer vielgestaltigen technischen Ausführung zu thun. Irrtum! Sie hat es mit der Thatsache zu thun, daß ein Verwerten der Naturdinge geschieht, und damit, bei welchen Körpern es geschieht, — nicht aber damit, wie es geschieht. Sie wird z. B. sagen, daß aus Roggen Mehl gemahlen und aus diesem Mehl Brot gebacken wird; sie wird sich aber nicht darauf einlassen zu lehren, wie man Mühlen baut und was der Müller zu wissen nötig hat, oder wie die Backöfen einzurichten sind und was der Bäckerlehrling zu lernen hat. Sie muß den Nutzkörper zeigen, wie er in der freien Natur erscheint, und muß ihn wiederum zeigen, wie er als brauchbares Kunstprodukt erscheint, — aber sie kann sich nicht darum bekümmern, auf welchem Wege das eine aus dem andern geworden ist. Summa: die Lehrarbeit, von der wir reden, gehört zum naturkundlichen Bildungsunterricht, nicht zum naturkundlichen Fachunterricht, — die Volksschule ist eine allgemeine Bildungsanstalt, nicht eine polytechnische Schule. — Der Begriff unserer zweiten naturkundlichen Lehraufgabe ist nun, wie ich denke, auch nach dieser Seite gegen Mißverständnisse sicher gestellt. Wenn daher die Lesebücher mitunter Lesestücke bringen, worin gewerbliche Arbeiten ausführlich beschrieben sind — z. B. wie man aus Salzwasser Salz gewinnt, wie das Glas verfertigt wird u. s. w. — so brauche ich wohl kaum zu bemerken, daß solche Lesestücke mit unserer zweiten naturkundlichen Lehraufgabe nichts zu thun haben, von ihr nicht verlangt werden. Ob sie aus andern Gründen im Volksschul-Lesebuche Platz finden können, und in welches Lehrfach sie eigentlich gehören, — das zu untersuchen ist hier nicht der Ort.

Es wird dagegen hier eine passende Gelegenheit sein, darüber etwas zu bemerken, wie die Volksschule zu den Fach- und Standes-Interessen sich zu stellen hat. Wo eine Schule inmitten einer Bevölkerung steht, die ausschließlich oder überwiegend von der Landwirtschaft lebt, da wird sie allerdings wohl thun, in ihrem Unterricht die gegebenen Verhältnisse einigermaßen zu berücksichtigen, — nämlich gerade so, wie sie es bei einer vorwiegend bergmännischen, oder bei einer vorwiegend industriellen, oder bei einer vorwiegend Schiffahrt treibenden Bevölkerung thun würde. Denn durch diese Rücksichtnahme, wodurch die Schule mit dem Leben draußen enger verknüpft wird, kann der Unterricht nur an Belebung gewinnen;

hier kommt also das Fachinteresse nicht nur mit dem allgemeinen Bildungsinteresse nicht in Kollision, sondern es dient ihm vielmehr. Davon abgesehen, hat aber die Volksschule alle Ursache, aufdringliche Zumutungen von seiten der Fachinteressen — seien es landwirtschaftliche oder industrielle, theologische oder militärische — von sich abzuwehren. Denn so viel das eine Fach, z. B. die Landwirtschaft, beim Schullehrplan mitsprechen dürfte, so viel würden auch die andern Fächer: die Urproduktion, die Industrie, der Handel, das Transportwesen, die Landeswehr, die Gesundheitspflege &c. mitzusprechen haben. Wenn aber diese alle sich ans Reden gäben, so möchte doch ein babylonischer Knäuel herauskommen, der schwer zu entwirren wäre. Das Richtige ist einfach dies. Die Bildungsanstalten — das Gymnasium, die Realschule und so auch die Volksschule — sind auf allgemeine Bildung berufen, und in dem in Rede stehenden Gegenstande, in der Naturkunde, auf naturkundliche Bildung, und bei der naturkundlichen Bildung wieder auf die Doppelaufgabe: einmal die Natur an sich kennen zu lehren und sodann ihre Bedeutung für das Menschenleben. Der letztere Gesichtspunkt hat aber, wie wir gesehen, ebensowenig mit Fachinteressen etwas gemein wie der erstere.

5.

These: Einige Naturkörper (aus den drei Naturreichen) sind eingehend zu betrachten, bei andern genügt ein notizmäßiges Kennenlernen.

Bemerkung: Dieser Satz steht, wie der Leser merken wird, in Verbindung mit der vorhergegangenen 4. These. Dort wurde eine doppelte Lehraufgabe gefordert: hier eine doppelte Reihe des Lehrmaterials und ein doppeltes Lehrverfahren.

Das notizmäßige Lernen, wovon hier als einem Zweiten die Rede ist, wolle man zunächst verstehen als einen guten Rat, wie die dort gestellte zweite Lehraufgabe, — Betrachtung der Nutzkörper — innerhalb der drei Naturreiche am leichtesten ausgeführt werden kann. Besehen wir dies näher.

Bei der Betrachtung der Natur an sich wird die Volksschule, weil ihr Lehrmaterial quantitativ sehr beschränkt ist, um so mehr auf sorgfältige Durcharbeitung desselben, also vornehmlich auf die Übung im naturkundlichen Beobachten und Vergleichen sich legen müssen. Ein solches Üben ist aber nur bei einer genauen, eingehenden Betrachtung der Naturkörper möglich, — woraus dann bei der knappen Zeit, über welche

die Volksschule zu verfügen hat, weiter folgt, daß eine eingehende Beschreibung nur an wenigen Körpern vorgenommen werden kann.

Die Betrachtung der Natur in ihrem Verhältnis zum Menschenleben wird in der Volksschule vornehmlich in die Frage sich zuspitzen, wie die Naturkörper von den Menschen wirtschaftlich verwertet (benutzt) werden. Für diesen Zweck ist dann aber — umgekehrt wie vorhin — die Vorführung recht vieler Körper wünschenswert, natürlich solcher, die durch ausgedehnten oder durch eigentümlichen Nutzen sich auszeichnen. Um eben dieses Zweckes willen brauchen die Schüler dieselben aber auch nur notizmäßig (nach einigen wenigen Eigenschaften) zu lernen, d. h. nur soweit zu kennen, um sie unterscheiden und ihre wirtschaftliche Benutzung sich merken zu können.

Wo man nun beide Lehraufgaben gleichmäßig berücksichtigen will, da wird somit das Lehrmaterial in folgende zwei Reihen geschieden werden müssen:

1. Reihe: wenige Körper, die möglichst instruktiv sind und recht eingehend betrachtet werden sollen;
2. Reihe: recht viele Körper, die besonders nutzbar sind und nur notizmäßig gelernt werden sollen.

Nimmt man jene beiden Lehraufgaben (These 4) in Verbindung mit dieser zwiefachen Lernweise (These 5) in den naturkundlichen Unterricht auf, so wird manches, was bisher auf diesem Gebiet unklar war, sich wie von selbst klären, und manches Hindernis, das einem befriedigenden Arbeiten im Wege stand, wie von selbst wegfallen. Wir wollen das an einem Beispiele besehen.

Bekanntlich ist je und je in pädagogischen Schriften und in Konferenzen die Forderung laut geworden, daß im naturkundlichen Unterricht besonders die Kulturpflanzen berücksichtigt werden müßten; in neuerer Zeit waren es vornehmlich die Freunde der Landwirtschaft, die sie geltend machten. Soviel ich habe wahrnehmen können, sind aber trotz des vielen Redens wenig erhebliche Thaten geschehen; — und wenn etwa die in den Lesebüchern vorkommenden Beschreibungen der Kulturgewächse dafür gelten sollen, so ist zu bemerken, daß gerade sie hier am wenigsten am Platze sind. Die Freunde eines bildenden naturkundlichen Unterrichts waren einer besondern Berücksichtigung der Kulturpflanzen nicht geneigt; die meisten andern Lehrer gingen an ihnen vorbei, weil sie überhaupt an der Naturkunde vorbeigingen; und diejenigen, welche sich mit ihnen befaßten, schienen es mit geteiltem Herzen und mit halber Befriedigung zu thun. Alles erklärlich! Die Forderung war mit Unklarheiten behaftet, zu wenig didaktisch durchgedacht. Daß Unklarheit im Spiele war, ging schon daraus

hervor, daß die Forderung gleichsam im Namen der Landwirtschaft erhoben wurde. Angenommen, die Landwirtschaft habe hier etwas mitzusprechen, so würde dies doch nur bei den Landschulen der Fall sein; die Landkinder lernen aber die Kulturgewächse schon von selber kennen, jedenfalls besser als die Stadtkinder sie durch die Schule kennen lernen können. Wenn daher die Landschulen ein wenig landwirtschaftliches Fachwissen aufnehmen wollten, so würde es sich um etwas ganz anderes handeln, als um eine besondere Berücksichtigung der Nutzpflanzen. In unserm Falle, wo wir vom naturkundlichen Unterricht überhaupt reden, also von Stadtschulen so gut wie von Landschulen, — da kann zunächst auf die Wünsche der Landwirtschaft ebensowenig gehört werden, als auf die der Industrie, des Bergbaues, des Handels u. s. w. Es sollen ja die Nutzgewächse besonders berücksichtigt werden, aber auch die Nutzmineralien und die Nutztiere, — desgleichen: wie Wind und Wetter, wie Boden und Klima in das Menschenleben eingreifen, und wie die physikalischen Kräfte benutzt werden; aber das alles nicht, weil dieses oder jenes Gewerbe sich dafür interessiert, sondern lediglich deshalb, weil es zur naturkundlichen Bildung gehört und weil diese naturkundliche Bildung in allen Ständen nützlich und dienlich ist, — mit der selbstverständlichen Einschränkung: soweit es zur naturkundlichen Bildung gehört und soweit es allen Ständen nützlich und dienlich ist. Wir sehen hieraus, worin die erste Unklarheit lag, womit jene Forderung behaftet war: man hatte eben nicht erkannt, daß die Kultur es nicht bloß mit den Kulturgewächsen, sondern mit allen Nutzkörpern, ja mit der gesamten Natur zu thun hat, — didaktisch ausgedrückt: von unserer zweiten Lehraufgabe des naturkundlichen Unterrichts war nur ein Partikelchen aufgegriffen worden. — Eine zweite Unklarheit kam beim Lehrverfahren zum Vorschein. Wenn man nämlich einen Fürsprecher der Kulturpflanzen fragte, wie denn dieselben in der Schule behandelt werden sollten, so hieß es häufig ganz verwundert: „ei, so wie die Pflanzenkunde überhaupt traktiert werden soll.“ Erinnerte man nun daran, daß die Naturkunde vor allem das Beobachten zu üben habe, und daß dazu eingehende Besprechungen gehören, daß aber diese bei den Kulturpflanzen nur stattfinden können, wenn jedes Kind ein Exemplar in Händen hat, und dieses wieder nur möglich ist — wenigstens in Städten, — wenn die umwohnenden Bauern ihre Gärten und Felder zu botanischen Plünderungen hergeben wollen: so zeigte es sich, daß jene Forderung einstweilen in eine Sackgasse führte. Die Beschreibungen der Kulturgewächse in den Lesebüchern — wenn sie eingehender Art sind — zeigen aber überdies, daß man diese Sackgasse nicht einmal gemerkt hat. Das Hemmnis ist jedoch lediglich durch das unklare pädagogische Denken verschuldet.

Unterscheidet man bei der Behandlung der drei Naturreiche, wie These 5 thut, eine zwiefache Reihe des Lehrmaterials und eine zwiefache Lernweise, so läßt sich in der Praxis alles bequem ausrichten. Wo es gilt, die Naturkörper an sich und zwar genau zu betrachten, da hat die Auswahl nur nach solchen zu fragen, die instruktiv und leicht zu beschaffen sind; auf das Merkmal der Nutzbarkeit kommt nichts an. Und wo es gilt, Nutzkörper kennen zu lernen, nämlich bloß notizmäßig, da genügt es, wenn ein solcher Körper in einem Exemplar vorliegt. Das ist dann ebenfalls leicht zu beschaffen. — An der Weise, wie bisher die Nutzkörper in den Schulen behandelt wurden, klebte aber noch eine dritte Unklarheit. Wenn es eine bestimmte Aufgabe sein soll, von der Bedeutung der Natur für das Menschenleben etwas verstehen zu lehren, so genügt es nicht, bei den einzelnen Nutzkörpern, wie sie der Reihe nach vorkommen, im Vorbeigehen zu erwähnen, welchen Nutzen sie haben; auch das ist noch nicht das Rechte, wenn bei einigen wenigen dieser Körper — wie es in den Lesebüchern gewöhnlich geschieht — davon umständlich geredet wird. Das eine muß geschehen und das andere mag auch geschehen, aber es muß noch mehr geschehen: es müssen besondere Lektionen eingerichtet sein, worin eigens von der Verwertung der Naturgüter gehandelt wird und der Lehrstoff nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten geordnet ist. (Vgl. die betreffenden Paragraphen in meinem „Repetitorium".) — Was jene Forderung und ähnliche Wünsche hinsichtlich der Nutzkörper im Sinne hatten, ist also, wie wir gesehen haben, in unsern beiden Thesen sicher untergebracht; aber mehr: These 4 giebt dieser Lehraufgabe nicht nur den vollen Begriff, sondern erwirkt ihr auch eine berechtigte Stellung; und These 5 zeigt den rechten Weg zur Ausführung.

Über den Zweck der beiden Reihen des Lehrmaterials (These 5) muß jetzt noch etwas nachgeholt werden, was vorhin, um den Leser nicht zu verwirren, absichtlich zurückgehalten wurde. Dort wurde nämlich gesagt, daß die erste (kleinere) Reihe um der ersten Lehraufgabe (Kenntnis der Natur an sich) willen, und die zweite (größere) Reihe um der zweiten Lehraufgabe (Kenntnis der Naturbenutzung) willen nötig sei. Das ist wahr, aber es ist nicht die ganze Wahrheit. Die zweite Reihe soll nämlich keineswegs bloß Nutzkörper enthalten, sondern sie soll auch der ersten Aufgabe dienen. Wenn also die zweite Aufgabe, Kenntnis der Naturbenutzung, gar nicht bestände, so würde es dennoch nötig sein, neben der Reihe der genau zu betrachtenden Körper, auch eine Reihe von notizmäßig zu lernenden aufzustellen. Während jene Reihe vornehmlich den Zweck hat, die Schüler im sorgfältigen Beobachten zu üben, soll diese das Mittel bieten, um die Naturkenntnis zu erweitern. Allein

sie leistet noch mehr: sie wird, wie wir uns überzeugen werden, auch die Übung im Beobachten unterstützen, nämlich dadurch, daß sie häufigere Vergleichungen möglich macht. Bei der Aufstellung dieser zweiten Reihe ist es mithin nicht statthaft, in die Masse der Körper beliebig hineinzugreifen; die Auswahl muß vielmehr nach einem bestimmten Plane geschehen. Außer den Nutzkörpern werden zuvörderst solche zu berücksichtigen sein, wodurch neben den Klassen auch die Ordnungen und Familien — soweit sie gekannt sein sollen — repräsentiert sind. Man wird ferner solche hineinnehmen, die durch ein Merkmal eigentümlicher Art sich auszeichnen, — so (aus dem Pflanzenreich) z. B. den Weißdorn und die Rose, um an ihnen den Unterschied zwischen Dornen und Stacheln verstehen zu lehren; — oder das kletternde Labkraut nebst dem Epheu, dem Weinstocke, der Erbse und der Winde, um daran zu zeigen, wie es für schwache Wesen, die zum Hinkriechen am Boden verurteilt scheinen, doch mancherlei Mittel geben kann, um sich in der Welt in die Höhe zu arbeiten. Auch werden diejenigen Pflanzen hier untergebracht werden müssen, die nur in wenigen Exemplaren zu finden sind, — desgleichen (mit etwa ein bis zwei Ausnahmen) sämtliche Bäume und Sträucher, weil bei ihnen sogar die Zweige, durch die sie sich vertreten lassen müssen, meistens schwer abkömmlich sind. Von den Tieren sind alle die in diese zweite Reihe zu weisen, welche nur in Abbildungen betrachtet werden können — ausgenommen etwa die bekannten Haustiere; — die Mineralien wohl allesamt, da eine genau Beschreibung, die den Namen verdient, in der Volksschule so gut wie unmöglich ist. In diesem Sinne geordnet und behandelt, wird die zweite Stoffreihe bei der ersten Lehraufgabe sehr bedeutend mithelfen. Hiernach können wir nun deutlich übersehen, wie die beiden Reihen des Lehrmaterials zu den beiden Lehraufgaben stehen:

1. die Reihe der genau zu betrachtenden Körper — die kleinere — ist um der ersten Aufgabe willen notwendig; sie dient der zweiten Aufgabe nur gelegentlich, wenn der zu betrachtende Körper gerade auch zu den Nutzkörpern gehört;
2. die Reihe der notizmäßig zu lernenden Körper — die größere — ist um beider Aufgaben willen notwendig; die Auswahl muß also nach beiden Zwecken sich richten.

Schließlich noch eins. Es gehört zwar eigentlich zur 4. These, konnte aber hier erst mit voller Deutlichkeit gesagt werden.

Wir haben es im naturkundlichen Unterricht mit zwei begrifflich scharf geschiedenen Lehraufgaben zu thun. Nichtsdestoweniger gehören diese beiden Lehraufgaben zusammen, begrifflich und praktisch. Begrifflich sind sie dadurch verbunden, daß beiderseits der Lehrstoff lediglich aus der Natur

stammt, — daß sie vereint den einen naturkundlichen Unterricht bilden. Praktisch zeigen sie sich dadurch als zusammengehörig, daß — wie wir vorhin sahen — die beiden Stoffreihen mehr oder weniger beiden Aufgaben dienen und im Blick auf beide Zwecke ausgewählt werden müssen. Man hüte sich also, die zwei Lehraufgaben zu sehr zu trennen oder gar zu isolieren, — halte vielmehr streng fest, daß beide zusammen den einen naturkundlichen Unterricht ausmachen. — Dafür spricht aber noch ein besonderer Grund; und der ist es eigentlich, um deswillen wir diese Bemerkung noch beifügen. Die zweite Aufgabe, die es mit dem Verhältnis der Natur zum Menschenleben zu thun hat, grenzt nämlich an einen Teil des humanistischen Gebietes, an den Abschnitt von der Volkswirtschaft (Nationalökonomie). Wird nun nicht streng festgehalten, daß jene zweite Lehraufgabe zur Naturkunde gehört und warum sie dahin gehört, und wie sie sich demnach gegen das humanistische Gebiet scharf abzugrenzen hat: so ist man bei der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes immer in Gefahr, in das benachbarte Gebiet der Volkswirtschaft sich zu verirren und den Schülern ein verwirrendes Gemisch aus beiden Fächern aufzutischen, — wie die dermaligen Lesebücher nur zu häufig zeigen. Und umgekehrt, wenn es einen vollständigen humanistischen Realunterricht in den Schulen gäbe, d. i. neben der Geschichte auch eine elementare Betrachtung des gegenwärtigen Menschenlebens, so würde man — falls jene Grenzscheide nicht deutlich erkannt ist — in der Behandlung des volkswirtschaftlichen Abschnittes immer in Gefahr stehen, in das benachbarte Gebiet von der Naturbenutzung zu geraten. Die Warnung vor jener ersten Gefahr hat schon jetzt Bedeutung, da es einen vollständigen naturkundlichen Unterricht giebt oder wenigstens geben soll. Die andere Gefahr liegt einstweilen noch nicht vor, weil es außer der Geschichte einen geordneten humanistischen Realunterricht nicht giebt und, wie es scheint, auch noch wenigen eingefallen ist, daß es einen solchen geben könnte. Nur ein Stückchen, ein Abschnitt, ist davon vorhanden — in dem Fache, was man „politische Geographie" nennt. Aber die wassersüchtige Anschwellung desselben, — dieser bunte Mischmasch von ein wenig reeller Menschen- und Gesellschaftskunde und viel politischer Statistik und archäologischen Kuriositäten und Reisebeschreibungsnotizen u. s. w. zeigt nur zu deutlich, wie es um die Klarheit des pädagogischen Denkens steht und was zu erwarten wäre, wenn eine Pädagogik, die solchen Mischmasch gut heißt, die Bearbeitung eines vollständigen humanistischen Realunterrichts unternehmen wollte. Kein Wunder, daß gesunde Naturen, die sich an dem geographischen Gemenge den Appetit verdorben haben, nur mit einer Art Schrecken von einem ver-

vollständigten humanistischen Realunterricht reden hören. Und doch wird man sich endlich daran geben müssen. So gewiß die Volksschulen wie die höhern Bildungsanstalten einen religiösen Anschauungsunterricht nötig haben, und so gewiß der rechte elementare Religionsunterricht eins der besten Bollwerke gegen Unfehlbarkeitsdogmen, gegen Atheismus und andere seelenmörderische Lügen ist — denn das Elementare, das Anschauliche ist überall das Durchschlagende, das nachhaltig Wirksame, das wahrhaft Populäre —: ebenso gewiß hat der gebildete wie der gemeine Mann einen elementaren Anschauungsunterricht vom gegenwärtigen Menschenleben und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen nötig. Unzweifelhaft wird der Tag kommen, wo man gerade so gut über den elementaren humanistischen Realunterricht verhandeln wird, wie man jetzt über den elementaren Religionsunterricht und über den elementaren naturkundlichen Unterricht verhandelt. Ich wenigstens bin des guten Willens, diese Lücke im humanistischen Unterricht der höhern und niedern Schulen demnächst eingehend zur Sprache zu bringen — selbst auf die Gefahr hin, vor der Hand nur vor tauben Ohren oder vor schüttelnden Köpfen zu reden. In dem 2. Teil meines „Repetitoriums des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" liegt sogar schon ein vollständiger Lehrgang des humanistischen Anschauungsunterrichts vor. Wenn einem ein solcher Lehrgang, sei er anfänglich auch noch sehr unvollkommen, vor der Seele steht, — erst dann fällt einem auch recht in die Augen, wie viel ungehöriger, fremder Stoff in die sog. politische Geographie eingedrungen ist. Erst auf diesem Standpunkte wird einem auch völlig klar, warum der bisherige naturkundliche Unterricht einseitig war und durch die Lehraufgabe vom Verhältnis der Natur zum Menschenleben ergänzt werden muß, nämlich auch deshalb, weil das menschliche Leben ohne Kenntnis seiner Naturunterlage nicht verstanden werden kann, — wie aber dennoch diese zweite naturkundliche Lehraufgabe von den angrenzenden Teilen des humanistischen Gebiets streng geschieden bleiben muß.

6.

These: Der naturkundliche Unterricht muß (wie der Religionsunterricht und das Rechnen) schon auf der Unterstufe beginnen, — wenn er einen nennenswerten Ertrag liefern soll.

Bemerkung: Vieles in diesem Lehrfache ist gerade eine sehr passende Lektion für die unteren Stufen. Soll nun das, was dort am Platze sein

würde, erst auf der Oberstufe vorgenommen werden, so kommt es den Schülern langweilig vor und verleidet ihnen den Gegenstand. Das hat dann die weitere Folge, daß jetzt auch hier wenig gelernt wird.

In der Volks- und Bürgerschule hat der Bildungserwerb auf dem naturkundlichen Gebiete viel Ähnlichkeit mit dem Vermögenserwerb des Bauers und der Kleinwirtschaft überhaupt. Auf große geschäftliche Unternehmungen und Spekulationen, wo mit einem Schlage und mit verhältnismäßig geringer Mühe bedeutende Summen gewonnen werden können, darf sich der Bauer nicht einlassen. Er muß das Kleine — den Groschen, ja den Pfennig — zu schätzen wissen; und sein Weg ist der, auf das Erwerben im kleinen und kleinsten und ebenso auf das Sparen (Behalten) im kleinen und kleinsten bedacht zu sein. Das ist zwar bei allen Wirtschaftsarten nützlich, aber beim Kleingewerbe ist es notwendig. Ein Bauer, der das nicht weiß oder nicht befolgt, wird nie auf einen grünen Zweig kommen. Gerade so ist es in den niedern Schulen mit dem naturkundlichen Unterricht. Hier gilt es, von unten an auf unterrichtlichen Kleingewinn bedacht zu sein, und denselben bis oben hinauf sorgfältig zusammenzusparen. Geschieht das nicht und zwar von unten an, so ist es beinahe gleichgültig, ob man auf der Oberstufe sich mit Naturkunde befaßt; denn was dann hier noch geschehen kann, ist kein eigentliches Lernen, keine Bildungsarbeit, sondern gleichsam ein Spazierengehen durch einige Partieen der Natur. Das mag amüsant sein, oder — wenn par force nachgeholt werden soll, was in Vorsorge und Ausdauer versäumt worden ist — vielleicht auch beschwerlich genug: aber ein Bildungsgewinn ist weder in dem einen, noch in dem andern Falle zu hoffen. Umgekehrt, wenn der Kleinerwerb von unten auf sorgsam getrieben und das Erworbene sparsam zusammengehalten und mit Überlegung didaktisch-wirtschaftlich verwertet worden ist: so wird sich schließlich ein Kenntnis- und Bildungskapital ergeben, das sich sehen lassen darf und vielleicht ansehnlicher ist als in jedem andern Lehrfache.

7.

These: Beim naturkundlichen Unterricht müssen mehr, als es bisher geschehen ist, die Erfahrungskenntnisse der Kinder mit verwertet werden.

Bemerkung: Die Naturkunde hat vor allen andern Lehrfächern einen namhaften Vorteil. Es ist der. Außerhalb der Schule sind die Kinder mitten in die Natur hineingestellt — auch was man „Stadt"

nennt, gehört materiell zur Natur, nur sind diese Naturdinge durch die Hände der Menschen hindurchgegangen —: wenn sie daher halbwegs offene Sinne haben, so lernen sie vieles ohne Lehrer und Unterricht. Das kommt zwar hinsichtlich der „freien" Natur vornehmlich den Landkindern zu gut; doch auch die Stadtschüler gehen nicht leer aus, denn hinsichtlich der mannigfachen Verwertung der Naturgüter stehen gerade sie im Vorteil. Der bisherige naturkundliche Unterricht hat diese Eigentümlichkeit seines Lehrfaches nicht genug beachtet. Gerade da, wo er ernstlich betrieben wurde, legte man allen Fleiß auf schulmäßig-genaue Einzelbeschreibung und regelrechte Klassifikation, vielleicht in der Oberklasse auch noch auf mühsames Erklären astronomischer und physikalischer Erscheinungen. Das war eben eine zu einseitige Verfolgung der ersten Lehraufgabe, Betrachtung der Natur an sich: dabei fehlte zur Verwendung der Erfahrungskenntnisse sowohl die passende Gelegenheit, als der nötige Raum. Wo man dagegen auch die zweite Lehraufgabe, Betrachtung der Naturbenutzung, gebührend berücksichtigt und dann für beide Aufgaben auch das notizmäßige Lernen mit zu seinem Rechte kommen läßt: so wird sich zeigen, daß hier nicht bloß in der Schule für das Leben, sondern auch im Leben für die Schule gelernt werden kann. Und wenn die Heranziehung der Erfahrungskenntnisse von unten an geschieht, und die Beobachtungsgabe durch das schulmäßige Lernen fortwährend geschärft wird, so kann es nicht fehlen, daß das Erfahrungslernen noch bedeutend sich steigert. Ich glaube in der That, daß der Beitrag, den das Erfahrungslernen zu leisten vermag — ein richtiges schulmäßiges Lernen daneben vorausgesetzt — nicht leicht zu hoch angeschlagen werden kann. Um diesen Beitrag wirklich zu bekommen und recht zu verwerten, dazu sind freilich auch geeignete Lehrhülfsmittel erforderlich: das Lesebuch und das Frageheft müssen für diesen Dienst sorgfältig eingerichtet sein. Wer mein „Repetitorium" genauer geprüft hat, wird ihm das Zeugnis nicht versagen, daß diese wichtige Seite seiner Aufgabe mit allem Fleiß berücksichtigt worden ist.

Zur Belebung des Erfahrungslernens möchte ich im Vorbeigehen folgende Einrichtung empfehlen. Man weise die Kinder an — auch die auf der Unterstufe — unbekannte Pflanzen und Mineralien, die sie finden und gern kennen lernen wollen, mit zur Schule zu bringen und dann vor Beginn des Unterrichtes oder in der freien Viertelstunde oder nach Beendigung der Schulstunden sich vom Lehrer den Namen sagen zu lassen. Zuweilen mag von größeren Schülern auch ein Tier (Käfer, Schmetterling u. s. w.) mitgebracht werden; — aus mancherlei Gründen ist jedoch hierin Maß zu halten, namentlich auch deshalb, damit nicht eine Käfer- und

Schmetterlingsjägerei entsteht. Die schreibfertigen Kinder haben von den auf diese Weise gelernten Naturkörpern ein Verzeichnis anzulegen; die geförderteren fügen dem Namen auch irgend ein Merkmal bei. Dieses Lernen muß aber möglichst als ein freiwilliges behandelt werden; nur bei den entschieden Trägen mag ein imperativer Druck angebracht sein, etwa so, daß wenigstens ein Minimum von ihnen gefordert wird. Ferner ist darauf zu achten, daß die Kleineren und Schwächeren jedesmal nicht mehr als einen einzigen Naturkörper mitbringen; auf den höheren Stufen und bei den Begabteren kann ein größerer Spielraum gewährt werden. Wenn dieses nebenhergehende freiwillige Lernen einmal im Gange ist — von unten auf — so wird der Lehrer die erfreuliche Wahrnehmung machen, daß er für seine zweite Stoffreihe (für das notizmäßige Lernen) eine bedeutende Hülfe bekommen hat, und ihm hier vielleicht nur übrig bleibt, hinsichtlich der Kulturpflanzen und der andern Nutzkörper etwas nachzuhelfen. Freilich gestaltet sich diese Einrichtung gleichsam zu einem fortgehenden Examen für den Lehrer selber; und wer nicht mehr Kenntnisse in den drei Naturreichen besitzt, als der Seminarunterricht mitzugeben pflegt, wird dabei schlecht bestehen. Daraus will aber nicht gefolgert sein, daß dieses freiwillige Lernen überflüssig sei, sondern daß der Präparanden- und Seminarunterricht verbessert werden müsse. — Einen wichtigen Umstand dürfen wir bei dieser Einrichtung nicht übersehen. Mancher Leser wird vielleicht denken, in schülerreichen Klassen könne einem ein solcher Nebenunterricht doch zuweilen über den Kopf wachsen. Im Anfang kann es allerdings vorkommen, daß mitunter die Zeit des Lehrers etwas stark in Anspruch genommen wird: dann nehme er getrost eine Unterrichtsstunde zu Hülfe. Im Verfolg, namentlich vom zweiten Jahre an, nimmt indessen die Sache eine Wendung, an die wohl nicht jeder sofort gedacht hat, obwohl sie eigentlich auf der Hand liegt. In dem Maße nämlich, als die älteren und eifrigeren Schüler in der Natur ihrer Gegend bewandert werden, kommt unter den Kindern selbst ein Lehren und Lernen in Gang, indem die Fragenden sich zunächst an ihre kundigeren Mitschüler wenden. Ist dieses Stadium erreicht, so wird der Lehrer sich verhältnismäßig wenig behelligt sehen. Diese Wirkungen der Einrichtung — nämlich der Lehrverkehr unter den Kindern und dann die größere Freude an der Sache, die sich bald spürbar macht — wollen mir fast ebenso wichtig scheinen als der positive Kenntniserwerb, obwohl der letztere mitunter recht erfreulich ausfällt. Es sind mir Schüler vorgekommen, die im ersten Sommer über 100 und im zweiten über 200 Pflanzenspecies auf diesem Nebenwege kennen gelernt hatten; andere waren freilich über den Minimalsatz nicht hinausgekommen.

8.

These: Die Unterweisung geschehe stets zuerst durch das freie mündliche Wort, nicht durch ein Buch; — kein Stück Papier, sondern eine lebendige Person soll Lehrer sein.

Bemerkung: Die Naturkunde will bekanntlich nicht durch Hörensagen, sondern aus der Natur, durch eigenes Anschauen gelernt sein. Die Unmündigen bedürfen aber zu diesem Lernen der Anleitung, und wenn dasselbe nicht auf bloße Kenntnisse, sondern auf Bildung zielt, so muß die Anleitung zu dem sich erweitern, was wir kurzweg schulmäßigen oder bildenden Unterricht nennen.

In der naturkundlichen Unterrichts- und Lernarbeit lassen sich (wie bei jedem andern Wissensfache) innerhalb jeder Lektion drei Stadien unterscheiden: das der Anschauung, das der Einprägung und das der freien Reproduktion.

Im ersten Stadium besteht die Lehrthätigkeit im Vorführen und Erklären des Lehrstoffes — durch Zeigen und Zeichnen, durch Sprechen und Sprechenlassen. Das Ziel ist: anschauliches Verständnis. Um einen kurzen Ausdruck zu haben, wollen wir diesen ersten Teil der Lektion das Stadium der Anschauung nennen. (Vielleicht läßt sich ein besserer Name dafür finden; wenn aber Schleiermacher recht hat, daß „wahre Wissenschaft“ nichts anderes als „vollendete Anschauung“ sei, so wird jener Ausdruck wohl passieren können.)

Im zweiten Stadium besteht die Lehr- und Lernarbeit vornehmlich im Wiederholen; das Ziel ist: Befestigung des im ersten Stadium Gelernten. Dabei braucht nicht ausgeschlossen zu sein, daß nebenbei der Blick noch etwas geklärt oder erweitert werde. Der Hauptzweck ist aber das Einprägen, und die Hauptarbeit das Wiederholen: daher läßt sich dieses Stadium als das der Wiederholung oder des Einprägens charakterisieren.

Im dritten Stadium soll sich zeigen, ob das Gelernte wirklich ein freies Eigentum des Schülers geworden ist. Die Arbeit fällt daher hauptsächlich dem Schüler zu und besteht wesentlich in der freien Reproduktion des Gelernten. Des Lehrers Thätigkeit beschränkt sich auf die Prüfung und etwaige Korrektur. Das Reproduzieren kann in verschiedener Gestalt auftreten; material verschieden: indem entweder das Gelernte schlichtweg wiedergegeben, oder aber in irgend einer Weise durchgearbeitet und umgeformt wird; formal verschieden: entweder in zusammenhängender Darstellung, oder antwortweise, — mündlich, oder schriftlich.

Dieses dritte Stadium wird sich demnach als das der Reproduktion bezeichnen lassen.

Die obige These hat es mit dem ersten Stadium zu thun. Sie behauptet: soweit hier durch Worte gelehrt werden muß, soll es in mündlicher, freier Rede geschehen, nicht durch ein Buch. Der Grund ist einfach der, daß der eigentümliche Zweck dieses Stadiums, das anschauliche Verständnis, eine lehrende Person fordert, und wenn dies richtig ist, daß dann diese lehrende Person in der charakteristischen persönlichen Thätigkeit, im Sprechen, sich nicht durch ein Stück Papier vertreten lassen darf. In den beiden folgenden Stadien, wo die Thätigkeit des Schülers mehr und mehr in den Vordergrund tritt und die Thätigkeit des Lehrers zurücktritt, — da werden denn auch lehrende Hülfsmittel (Lesebuch und Frageheft) zweckmäßig verwendet werden können.

9.

These: a) **Dem mündlichen Unterricht muß — im zweiten Stadium — ein (Real-) Lesebuch zur Seite treten.**

b) **Die naturkundlichen Lesestücke müssen dem Inhalt nach genau berechnet, in der Darstellung anschaulich-ausführlich und sprachlich leicht verständlich sein.**

Bemerkung: ad a) Diese These bezieht sich, wie schon angedeutet, auf das zweite Lernstadium — auf das der Repetition oder der Einprägung. Sie hebt aber von dem, was hier in Betracht kommt, nur eins hervor: das zunächst und durchaus erforderliche Lehrhülfsmittel, das Lesebuch.

Dieses Lehrhülfsmittel wird vorab gefordert durch die Aufgabe, womit es dieses zweite Lernstadium zu thun hat: das im ersten Stadium Gelernte fester einzuprägen, — und zwar aus mehr als einem Grunde. Die Repetition gilt nämlich nicht bloß der Befestigung des sachlichen Inhalts, sondern auch — was häufig übersehen wird — dem Einprägen des sprachlichen Ausdrucks. Denn dieses letztere bringt einen doppelten Vorteil: einmal den, daß mit dem Wort auch die Sache besser behalten wird, und sodann den andern, daß die Sprachbildung einen merklichen Gewinn erhält. Ein Repetieren in diesem Sinne kann aber auf keine leichtere und zweckmäßigere Weise vorgenommen werden als durch Lesen. — Das Lesebuch kommt überdies jener andern vorhin erwähnten Forderung entgegen, daß in diesem zweiten Stadium die Thätigkeit des Schülers

mehr hervortreten solle. Das Lesen ist eben wesentlich eine Thätigkeit des Schülers, wobei aber wieder die hübsche Steigerung eintritt, daß beim Lesen in der Schule der Lehrer noch mitwirkt, während beim häuslichen Wiederholen der Schüler auf sich selbst angewiesen ist. — So wird also der Gebrauch eines (Real-) Lesebuches von allen Seiten empfohlen. Ohne ein solches lassen sich die genannten Zwecke nicht erreichen. In Summa: das (Real-) Lesebuch hat im naturkundlichen Unterricht genau die Stelle, welche das biblische Historienbuch im biblischen Geschichtsunterricht einnimmt.

Die Forderung der These, daß der mündliche Unterricht durch Lesen unterstützt werden müsse, gilt natürlich für alle Stufen — auch für die Unterstufe, sobald dort die nötige Lesefertigkeit erworben ist.

ad b) Die notwendigen Eigenschaften guter naturkundlicher Lesestücke lassen sich aus den vorbezeichneten Zwecken des Lesebuches leicht erkennen.

Soll das, was im mündlichen Stadium vorgekommen ist, im Lesebuche wiederholt werden können und zwar genau: so müssen die Lesestücke zum mündlichen Unterricht passen und zwar so passen, wie der Rock zum Leibe. Daraus folgt weiter, daß das Lesebuch (d. h. der naturkundliche Teil desselben) im ganzen aus dem gesamten naturkundlichen Lehrplan heraus bearbeitet und somit auch das einzelne Lesestück inhaltlich genau berechnet sein muß, — berechnet zum Anschluß an die voraufgegangene mündliche Besprechung. Jedes Mehr wie jedes Minder ist ein Fehler. — Es wird ja statthaft sein, das mündlich Durchgesprochene zuweilen im Lesestücke zu ergänzen — wenn diese Ergänzungen sofort verständlich sind —; nur muß dann erwogen werden, ob die Erweiterungen auch der Zeit nach in den Lehrrahmen passen. Passen sie nicht, so ist es besser, gesonderte Lesestücke (zum gelegentlichen oder freiwilligen Lesen) daraus zu machen.

Anschaulich-ausführlich müssen die Lesestücke sein: einmal, weil das Durchgesprochene inhaltlich genau wiederholt werden soll, und sodann, weil mit der Sache auch der sprachliche Ausdruck in abgerundeter Form eingeprägt werden soll. Es ist sogar eine größere Ausführlichkeit zuläßig, wenn die besprochene Sache dadurch noch anschaulicher wird. Wohlverstanden — diese ausführlichen Lesestücke sind auch die eigentlichen Lernstücke. Kompendienartige Darstellungen, schematische Gerippe — kurz, alle Arten der Auszüge sind für die genannten Zwecke völlig untauglich; — gerade wie im bibl. Historienbuche.*)

Verständlich, von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt müssen die Lesestücke sein, weil sie sonst etwas thun, was sie

*) Dabei bleibt natürlich unbestritten, daß schematische Übersichten und dergl. an einem andern Orte (im Fragehefte) nebenbei gute Dienste leisten können.

nicht thun sollen — nämlich sich zum Lehrer aufwerfen, — aber das nicht thun, was sie gerade thun sollen — nämlich nicht der Repetition dienen: sie fallen aus ihrer Rolle und greifen in ein fremdes Amt. Sind z. B. die Sätze kompliziert, oder die Ausdrücke zu fremdartig, so muß das Lesen zu häufig durch Erläuterungen unterbrochen werden, oder aber die Schüler gewöhnen sich durch das Verschlucken von Halbverstandenem an ein oberflächliches, gedankenloses Lesen. Die sprachlichen Erklärungen aber halten die Hauptarbeit, das Lernen der Sache, auf. Lesestücke mit sprachlichen Schwierigkeiten gehören samt ihren Erläuterungen an einen andern Ort — in das sprachliche oder belletristische Lesebuch und in die sprachliche Lesestunde. Hier, in der Lesestunde für den Sachunterricht, sind sie ein Hindernis. Je einfacher, schlichter und verständlicher die naturkundlichen (wie die andern realistischen) Lesestücke sind, desto besser sind sie. Hat ihr Stil neben diesen unerläßlichen Eigenschaften auch noch die andere, daß er künstlerisch-schön — oder wie man heutzutage gern sagt: „klassisch" — ist, so kann man das willkommen heißen; aber notwendig ist diese Eigenschaft nicht. Wenn jener alte Schulmann von der lateinischen Grammatik sagte, die trockenste sei die beste, so möchte ich zwar diesen Rat nicht für das Real-Lesebuch empfehlen; aber das stehe unbeweglich fest: künstlerisch-schön stilisierte Darstellungen, die jene unerläßliche Eigenschaft ohne Hülfe des Lehrers dem Schüler verständlich zu sein vermissen lassen, sind für das Real-Lesebuch unbedingt zu verwerfen.

10.

These: Dem mündlichen Wort und dem Lesebuche muß — als Drittes im Bunde — ein Frageheft zur Seite treten.

Bemerkung: Diese These bezieht sich, wie angedeutet, auf das dritte Lernstadium, — auf das der Reproduktion (und der Verarbeitung). Es wird von dem, was hier in Betracht kommt, wiederum nur eins hervorgehoben: das erforderliche Lehrhülfsmittel.

Diese Forderung will zunächst für die Oberstufe verstanden sein. Auf den unteren Stufen ist das Ansammeln von Kenntnissen und deren Befestigung die Hauptsache; die Durcharbeitung des Gelernten samt der schriftlichen Reproduktion muß hier — aus bekannten Gründen — mehr oder weniger zurücktreten, selbst noch auf der Mittelstufe. Wie jedoch das repetierende Lesen auf keiner Stufe fehlen darf, so darf auch das repetierende Abfragen nicht fehlen, — wie jedermann weiß. Bei den Kleinen

kann dieses Abfragen nur mündlich geschehen; auf der Mittelstufe werden jedoch zugleich gedruckte Fragen mit auftreten können, — und zwar nicht nur solche, die an das einzelne Lesestück sich anschließen, sondern auch summarische über einen ganzen Abschnitt. Ihre Stelle ist im Lesebuche.

Nun zur eigentlichen Sache, zum Frageheft auf der Oberstufe.

Die These behauptet, die Aufgabe des dritten Stadiums lasse sich ohne dieses Lehrhülfsmittel nicht lösen. Früher war man der Meinung — und manche halten diese Meinung auch heute noch fest — der Reproduktionsaufgabe sei genügt, wenn der Schüler geübt werde, das Gehörte und Gelesene schlichtweg mündlich und schriftlich wiederzugeben. Das ist allerdings eine Weise der Reproduktion, eine von vielen; und sie ist die einfachste und wohlfeilste. Allein sie genügt nicht, sie genügt viermal nicht; denn es handelt sich um mehr als bloße Reproduktion, es handelt sich auch um eine denkende Verarbeitung des Stoffes, also zugleich um eine Art von Produktion. Fürs erste fehlt bei jener Weise die Anleitung zu einem denkenden Reproduzieren; zum andern fehlt bei ihr der Reiz der Mannigfaltigkeit, weshalb sie in ihrer Einförmigkeit auf die Dauer langweilig wird und leicht ins Mechanische umschlägt — wie das berühmt gewordene zusammenhängende Wiedererzählen der bibl. Geschichten zeigt; zum dritten fehlt das, was man mit dem Wort „Aufgaben“ im engern Sinne zu bezeichnen pflegt, die erweiternde Anwendung; und endlich fehlt die rechte Anleitung zur sprachlichen Umformung. Was hier nun vermißt wird, das leisten eben die Fragen, aber auch nur die Fragen.

Beim Rechnen sind bekanntlich die Fragehefte seit langem im Gebrauch; die sog. Aufgaben sind eben Fragen. Freilich enthalten sie nur eine Art von Fragen, Reflexionsfragen, und von diesen nur eine gewisse Sorte; die andern Arten der Reflexionsfragen und die reinen Wiederholungsfragen fehlen. Immerhin hätte man aber von dorther darauf aufmerksam werden können, daß ein Frage- und Aufgabenheft in allen Lehrfächern zweckmäßig ist. Nachgerade beginnt diese Einsicht auch immer mehr durchzudringen: es giebt schon viele naturkundliche und geographische Lehrbücher, wo den einzelnen Lektionen Repetitions- und andere Fragen beigegeben sind. Selbst das Lehrbuch der Logik, Ethik und Psychologie von Dr. Hollenberg, das für die obern Gymnasialklassen bestimmt ist, verschmäht dieses Hülfsmittel nicht; und im Vorwort bemerkt der Verfasser, anstatt irgend einen Grund für diese Einrichtung anzuführen, ganz einfach: „Es ist eine jetzt nicht mehr zweifelhafte Sache, daß man zu Nutz und Frommen der Schüler ihnen eine Anzahl von Fragen in die Hand zu

geben hat.“ Denjenigen Lehrern, welche einige Jahre lang das biblische Enchiridion gebraucht haben, ist die Sache gewiß nicht mehr zweifelhaft.*)

Man wolle übrigens die obige These recht verstehen. Sie behauptet nicht bloß die Zweckmäßigkeit eines naturkundlichen Fragehefte für die Oberklasse — diese Einsicht wird vorausgesetzt, — sondern schlechthin die Notwendigkeit, falls man anders die volle Durcharbeitung und die volle sprachliche Verwertung des Lernstoffes im Sinne hat — und das sollte von Rechts wegen überall und immer der Fall sein. Jedes der genannten drei Lehrmittel — das mündliche Wort, das Lesebuch und das Repetitorium — hat seine eigentümliche Gabe und seine eigentümliche Aufgabe. Eine Stellvertretung des einen Mittels durch das andere ist nicht möglich; Äquivalente giebt es hier nicht. Das mündliche Wort dient vornehmlich dem richtigen Auffassen (Verstehen) der Sache, — das Lesebuch dem Wiederholen (Einprägen) des Gelernten, — das Frageheft zwar auch dem Einprägen, hauptsächlich aber der Durcharbeitung und Reproduktion. So hinsichtlich des sachlichen Lernens. Gerade so verhalten sich die drei Lehrmittel auch zu der an diesem Gegenstande zu erwerbenden Sprachbildung: jedes dient ihr in eigentümlicher Weise, — wobei dem Fragehefte die wichtige Aufgabe zufällt, das Hauptlehrmittel im freien Reden und Aufsatzschreiben zu sein. Es wird manchem wunderlich klingen und ist doch buchstäblich wahr: was man so lange gesucht hat — ein gutes Aufgabenbuch für die Sprachkunst in der Volksschule — aber innerhalb des isolierten sprachlichen Gebietes noch nicht zu stande gebracht hat und dort auch niemals zu stande bringen wird, das ist der Hauptsache nach in einem richtigen Fragehefte gleichsam von selbst gefunden. Natürlich meine ich nicht das naturkundliche Frageheft allein, sondern alle drei — das biblische, das humanistische und das naturkundliche — in ihrer vereinten Wirkung für die Sprachbildung.

Es mag mitunter Schulen geben, die aus Armut oder wegen anderer Hindernisse sich jene drei Lehrmittel nicht vollaus zu nutze machen können: hier gebricht die Zeit zu einer ausreichenden mündlichen Besprechung, dort fehlt ein gutes Lesebuch und an einem dritten Ort ein Repetitorium; — dann sind sie eben eingeschränkt. Wer keine Schuhe hat, muß barfuß gehen; und wer ein lahmes Bein hat, muß hinken: darüber ist nichts weiter zu sagen. Wo aber solche Hindernisse nicht vorhanden sind und doch von den genannten drei Lehrmitteln eins unberücksichtigt gelassen wird,

*) Eingehende Untersuchungen über diesen Punkt findet man in „Beiträge zur pädagog. Psychologie“, Ges. Schriften I, — und in: „Erstes und Zweites Wort zum Enchiridion der bibl. Gesch.,“ Ges. Schriften III, 2. Teil, Gütersloh, C. Bertelsmann.

— da muß irgendwo an der Einsicht etwas fehlen. Es ist ein schlimmes Zeichen für unsern vielgerühmten pädagogischen Fortschritt, daß noch so häufig für das volle Recht des freien mündlichen Lehrwortes plädiert werden muß — hier im Religionsunterricht, dort in der Naturkunde, hier gegen die irrende Praxis, dort gegen irrende Reglements u. s. w.; aber als ein noch bedenklicheres Zeichen will es mir scheinen, daß die Überzeugung von der Notwendigkeit eines Frage-Repetitoriums in allen Wissensfächern erst so spät und so langsam durchzudringen beginnt. In schulregimentlichen Anweisungen und Erlassen — deren wir doch fast übergenug haben — ist mir ein Hinweis auf die Zweckmäßigkeit eines Frageheftes noch niemals zu Gesicht gekommen.

---

11. Unterstufe.

These: Die Lehrweise sei die des sogen. Anschauungs- und Sprechunterrichts, aber mit einer bestimmten sachlichen Lernaufgabe.

Bemerkung: Was über die einzelnen Stufen — Unter-, Mittel- und Oberstufe — zu sagen ist, läßt sich nicht in eine einzelne These zusammendrängen. Hier wird vielmehr eine Reihe praktischer Ratschläge das angemessene sein. Die vorstehende These wolle man daher als den ersten aus einer Reihe von praktischen Winken betrachten. Dasselbe gilt von den an die Spitze gestellten Sätzen bei der Mittel- und Oberstufe.

a) Der Hinweis auf den sog. „Anschauungs- und Sprechunterricht“ will sagen, daß das Lehrverfahren hier den Charakter des Vorbereitungs-Unterrichts an sich tragen soll. Das schließt vornehmlich Zweierlei in sich: erstlich muß die Besprechung nicht die Amtsmiene des exakten Unterrichts, sondern das freundlichere Gesicht der traulichen Unterhaltung zeigen. Im Zuschnitt und in der Einkleidung hat demnach das Lehrverfahren einen weiten Spielraum: die sachliche Unterweisung kann z. B. wo es paßt, an eine Erzählung sich anlehnen, oder in eine kleine Reisebeschreibung sich kleiden u. s. w. Nichtsdestoweniger muß der Lehrer stets eine bestimmte Lernaufgabe vor Augen haben, und der Lehrstoff muß ebenso genau ausgewählt sein wie auf den höheren Stufen. — Zum andern soll die Besprechung mit Fleiß darauf zielen, die Kinder zum Sprechen und zwar zum lauten, deutlichen Sprechen zu bringen. Das läßt sich aber nicht erreichen, wenn bloß der Lehrer viel spricht, auch noch nicht, wenn das einzelne Kind nur dann ans Sprechen kommt, falls es sich zum Wort meldet oder gerade die Reihe an ihm ist. Es muß vielmehr auch viel im

Chor gesprochen werden, häufig wortweise, zuweilen sogar silbenweise. Das Genauere gehört nicht hierher. Nur das sei noch bemerkt: über Pestalozzis Chorsprechen ist viel gelacht worden, und seine Stoffauswahl wie sein Verfahren mochte manches zu wünschen übrig lassen; aber es ist auch gewiß, daß dem Manne bei seinem Chorsprechen etwas im Sinne lag, was nicht alle seine Lacher begriffen haben.

Daß die Besprechung anschaulich sein und das Anschauen üben soll, versteht sich von selbst; — es versteht sich aber auch in allen Lehrgegenständen von selbst, weshalb ein gesonderter sog. „Anschauungs- und Sprechunterricht" nicht nötig ist. Was auf den obern Stufen vorkommen soll, muß auch auf der Unterstufe vertreten sein: Religion, humanistischer Realunterricht und Naturkunde, — dazu Lesen und Singen, Schreiben und Zeichnen, Zahlen- und Raumlehre; und in allen diesen Dingen soll die Unterweisung hier den Charakter des vorbereitenden Unterrichts an sich tragen, d. h. der Form nach unterhaltend sein und auf Lösung der Zunge hinarbeiten. Wenn das nun wirklich geschieht, — welches Gebiet bleibt dann noch übrig, um dort einen besonderen sog. „Anschauungs- und Sprechunterricht" etablieren zu können? Auf einem richtigen Lehrplan hat er keinen Raum, weil keinen Sinn: denn die Welt ist bereits verteilt. In der Geschichte der Pädagogik hat der sog. „Anschauungs-, Denk- und Sprechunterricht" allerdings einen sehr guten Sinn, und die Männer, welche ihn seiner Zeit einführten und vertraten, haben sich um die Schule viele Verdienste erworben. Denn gerade ihr gesonderter „Anschauungs-, Denk- und Sprechunterricht" ist es, dem wir die namhaftesten Verbesserungen in der Lehrarbeit verdanken, — zwar auf einem Umwege, aber sie sind doch da. Vorerst dies, daß die Kleinen von der Plage, sich ausschließlich mit Fertigkeitsübungen beschäftigen zu müssen, erlöst worden sind; sodann die Erkenntnis, daß die fleißige Schulung im Sprechen nicht bloß um der Bildung willen sich empfiehlt, sondern schon durch ihren fördernden Einfluß auf alles andere Lernen sich belohnt; drittens, daß die Schulmänner allmählich eingesehen haben, in allen Lehrfächern müsse die Unterweisung anschaulich sein und zum Denken und Sprechen anleiten; und viertens, daß, während der naturkundliche und humanistische Realunterricht vom Lehrplan ausgeschlossen war, doch unter der Firma „Anschauungsunterricht" wenigstens etwas aus diesen Gebieten vorkam und zwar gerade auf der Unterstufe. Der letztere Umstand ist für unser Thema ungemein wichtig. Denn ohne Zweifel werden manche Leser über meine Forderung, daß auf der Unterstufe schon der naturkundliche und humanistische Realunterricht beginnen solle, sich nicht wenig verwundern; und doch fordere ich nichts anderes, als daß der Lehrstoff des sog. „Anschauungsunterrichts"

etwas sorgfältiger und planmäßiger ausgewählt und dann der Sache ihr richtiger Name gegeben werde. — Wo nun jene vier Fortschritte praktisch in Übung sind, da hat der isolierte „Anschauungs-, Denk- und Sprechunterricht“ seinen Dienst gethan; wo das noch nicht der Fall ist, da muß man wünschen, daß er einstweilen als Ersatz und als Mahner seinen Platz behaupte.

b) Oben (in These 5) wurden im Lehrmaterial zwei Reihen unterschieden: genau zu beschreibende Körper und notizmäßig zu lernende, — auch für die Unterstufe. Das „genau“ will natürlich hier nur vergleichungsweise verstanden sein: es kann sich ja nur um die auch den Kleinen augenfälligen Kennzeichen handeln. Wenn die gemerkt und behalten sind, so muß das genügen. — Bei diesem qualitativen Einschränken der Beschreibung wird es nun auch möglich, eine größere Anzahl von Naturkörpern durchzunehmen. Diese Vermehrung lasse man sich ja empfohlen sein, — weniger um der Kenntnisse willen als deshalb, damit das Lernen von vornherein einen gewissen Ruck erhalte. Denn wenn die Kleinen gewahren, daß sie vorwärts kommen, so wird Lust und Liebe zur Sache geweckt und auch dem freiwilligen Lernen noch mehr Antrieb gegeben.

c) Bei den genaueren Besprechungen muß der Lehrer neben dem einen Körper, der beschrieben werden soll, stets noch einen zweiten (zuweilen sogar noch einen dritten) zur Vergleichung heranziehen, d. h. vorzeigen. Erst die Vergleichung macht den Kindern unzweifelhaft klar, was gesehen werden soll, und was die neuen Ausdrücke, die sie hören, besagen wollen. So wird der Hauptzweck besser erreicht, der Unterricht wird lebhafter, interessanter, und die Schüler lernen zugleich mehr als einen Körper kennen.

d) Handelt es sich um die Auffassung von Formen, so muß der Lehrer stets die Kreide bei der Hand haben, um dieselben, wenn eben möglich an die Wandtafel zu zeichnen, namentlich dann, wenn es sich empfiehlt die Form in vergrößertem Maßstabe vorzuführen. Dieses Vorzeichnen ist beim naturkundlichen Unterricht eine große Hauptsache und sollte im Seminar mit Fleiß geübt werden. (So viel es geht, mögen sich auch die Kinder im Nachzeichnen versuchen.)

e) Für die schreibkundigen Schüler sind die vorgekommenen Namen und Eigenschaftsbezeichnungen jedesmal an die Wandtafel zu schreiben, um gelesen, abgeschrieben und so desto fester eingeprägt zu werden. Das ist der Anfang der naturkundlichen Aufsatzübung. Ob auch kleine Sätze gebildet werden können, mag der Lehrer selbst überlegen. Jedenfalls sind die naturkundlichen Lesestücke der Fibel zum Abschreiben und teilweise zum Auswendigschreiben zu benutzen.

f) Auch mit dem **Ordnen** der Kenntnisse muß auf der Unterstufe schon begonnen werden; nicht um etwas Sonderliches präsentieren zu können, sondern aus dem einfachen psychologischen Grunde, weil das Gelernte so besser **behalten** wird. (Einem Apotheker würde es selbst beim besten Gedächtnis übel gehen, wenn er seine zahlreichen Gläser, Töpfe und Schubladen nicht geordnet hätte. Was dort von den Sachen gilt, dasselbe gilt von den Vorstellungen im Kopfe: was in Ordnung eingereihet ist, läßt sich leicht wiederfinden.) Die volkstümlichen Klassen der Blütenpflanzen — Bäume, Sträucher, Kräuter, Gräser — hören die Kinder schon bei andern Gelegenheiten nennen. So mögen sie diese Namen auch bestimmt merken, deutlicher verstehen und zu dem genannten Zwecke gebrauchen lernen. Es steht nichts im Wege, mit den vier Klassen der Mineralien und den vier Klassen der Wirbeltiere es ebenso zu machen.

g) Noch eins, — was hier bei der Unterstufe schon erwähnt sei, aber auf jeder Stufe geschehen muß. Aus den Reproduktionsfragen, welche dem gesamten Lehrstoffe der Klasse gelten, wähle der Lehrer „**Minimalfragen**“ aus, d. h. solche Fragen, **die auch die allerschwächsten Schüler wissen sollen und wissen können.** Ihre Zahl muß daher auf das allergeringste Maß beschränkt werden. Der nächste Zweck dieser Minimalfragen ist, wie angedeutet, der, daß auch die letzten Schüler wenigstens **etwas** und zwar etwas **Sicheres** aus dem Unterricht mitnehmen. Allein auch für die begabteren und geförderteren haben sie eine Bedeutung: sie stellen sozusagen den „eisernen Kenntnisfond“ der Klasse dar, — ein festes Fundament, auf welchem das übrige Gelernte desto sicherer ruhen kann; sie sind im Gedächtnis gleichsam das, was die Nägel an der Wand sind, woran man allerlei aufhängt. Die Maßregel, wenn sie auf allen Stufen konsequent durchgeführt wird, hat überhaupt eine größere Tragweite, als es auf den ersten Blick erscheint. Grundbedingung ist jedoch, daß sie als **Hebel** wirken könne, nicht als **Last** sich fühlbar mache; — das will sagen: die Zahl der Fragen muß eine äußerst **geringe** sein, und wo eine solche Notiz im Verlauf des Unterrichts zuerst vorkommt, da muß sie ein für allemal **fest eingeprägt** werden. Je kleiner aber die Anzahl der Fragen sein soll, desto sorgfältiger geschehe die Auswahl. Auch ihre Form ist nicht gleichgültig: sie müssen kurz sein und eine knappe Antwort zulassen.*)

---

*) Von Rechts wegen sollte auch über die **Veranschaulichungs-Hülfsmittel** etwas gesagt werden. Eine These ist jedoch überflüssig, da niemand bezweifelt, daß die zu betrachtenden Naturkörper — wenn eben möglich — in natura vorgezeigt werden müssen. Was hier nötig wäre — nämlich eine genaue Angabe

12. Mittelstufe.

These: Während auf der Unterstufe der Unterricht hauptsächlich auf das mündliche Lehrwort sich stützen muß, kann auf der Mittelstufe auch das Lesen schon eine namhafte Hülfe gewähren; doch bedarf die Lesefertigkeit noch sehr der Übung, insbesondere auch deshalb, damit diese Hülfe später der Oberstufe vollaus zu gute kommen könne. Darum gelte es auf der Mittelstufe als ein Hauptanliegen, das Lesebuch allseitig — sachlich und sprachlich — auszunutzen.

Bemerkung: Was dieser Satz sagen will, wird noch deutlicher, wenn man auch die Oberstufe mit in Vergleich zieht, an der nämlich das charakteristisch ist, daß bei ihr auch das Frageheft in seiner vollen Bedeutung auftreten kann. Im ganzen stehen also die drei Stufen so zu einander. Obwohl um der bildenden Durcharbeitung des Lehrstoffes willen auf allen Stufen jede Lektion alle drei Lernstadien — Auffassen, Repetieren, Reproduzieren — durchmachen muß: so stehen doch nicht jeder Stufe alle drei Lehrmittel — mündliches Wort, Lesebuch, Frageheft — in gleichem Maße zu Gebote. Auf der Unterstufe ist mit gedruckten Fragen so gut wie nichts anzufangen; selbst die naturkundlichen Lesestücke beginnen nur allmählich und sehr langsam in Mitwirkung zu treten. Auf der Mittelstufe können zwar gedruckte Fragen schon ein wenig mithelfen, doch für ein Frageheft nach seiner vollen Bedeutung ist auch hier noch kein Raum; immerhin aber hat die Mittelstufe vor der Unterstufe den Vorzug, daß sie schon auf zwei Lehrmittel sich stützen kann, auf das mündliche Wort und auf das Lesebuch, — und zwar auf letzteres nach seiner ganzen Bedeutung, wenn der Lehrer diese Hülfe richtig auszunutzen versteht. Auf der Oberstufe endlich, wo auch das Frageheft auftritt, stehen nun dem Unterricht alle drei Lehrmittel zu Gebote. An dieser Sachlage will für die Praxis vor allem dies gemerkt sein, daß jede Stufe ein charakteristisches Lehrmittel hat, das insonderheit ausgenutzt werden muß, — nämlich das, welches dort zuerst nach seiner vollen Bedeutung sich darbietet. Auf der Unterstufe ist es das mündliche Wort, auf der Mittelstufe das Lesebuch und auf der Oberstufe das Frageheft.

Unsere These handelt von der Mittelstufe und zwar zunächst von ihrem Lesebuche.

---

der erforderlichen Veranschaulichungsmittel (für alle Stufen) und sodann guter Rat, wie dieselben beschafft werden können — läßt sich mit wenigen Worten nicht abmachen. Dieser Punkt bleibe daher einer besonderen Besprechung vorbehalten.

Es fragt sich nun, wie die Ausnutzung des Lesebuches (für den Realunterricht) geschehen kann, — genauer: welches die äußeren Bedingungen sind, und was beim Lehrverfahren zu beachten ist. In beiden Beziehungen trägt die landläufige Praxis schlimme Irrtümer und Fehler mit sich herum. Sie hängen mit der handwerksmäßigen (d. h. nicht auf Psychologie sich gründenden) Einführung in die Lehrkunst, worin unsere Seminare sich gefallen, zusammen. Nur das nötigste kann hier bemerkt werden, — was dann auch für die Benutzung des Lesebuches auf der Oberstufe gelten mag, da wir dort auf diesen Punkt nicht zurückkommen werden.

Die äußeren Bedingungen zur rechten Ausnutzung des Lesebuches (auf allen Stufen) sind, wie schon in These 9 erwähnt wurde, diese: Die realistischen Lesestücke müssen erstlich sachlich genau berechnet, d. i. im ganzen und einzelnen dem Lehrplan angepaßt, sodann anschaulich-ausführlich und drittens sprachlich leicht verständlich sein. Man sollte nun meinen, es gehöre nicht viel Überlegung dazu, um einzusehen, daß, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind, das Lesebuch seinem Zwecke selbst im Wege steht. Nichtsdestoweniger lassen die meisten Lesebücher — um nicht zu sagen alle — in dem einen oder in dem andern Stücke viel zu wünschen übrig. Die realistischen Lesestoffe der Unter- und Mittelstufe fehlen vornehmlich gegen das erste und zweite Erfordernis (genauer Anschluß an den Lehrplan und anschauliche Ausführlichkeit). Die Lesebücher der Oberstufe dagegen leiden außerdem gewöhnlich noch an dem dritten Fehler, daß die realistischen Lesestücke mit zu vielen sprachlichen Schwierigkeiten behaftet sind. Das sind Thatsachen, die vor Augen liegen. — Allein es wird nicht nur unwissentlich gegen die genannten Bedingungen gefehlt, sondern an einer Stelle — bei dem dritten Erfordernis — geschieht es nicht selten mit vollem Bedacht: d. h. man weiß sehr wohl, daß sprachlich schwierigere Lernlesestücke nicht viel nützen können, läßt sich aber durch einen vom sprachlichen Gebiete herstammenden Irrtum verleiten, diesem besseren Wissen nicht zu folgen. Mit diesem Irrtum verhält es sich so. Um die Kinder in der Lesefertigkeit tüchtig schulen zu können, meint man vornehmlich verhältnismäßig schwierige Lesestücke nötig zu haben; die leichteren weist man ab, namentlich diejenigen, welche inhaltlich bereits bekannt — also doppelt leicht sind. In dieser Meinung stecken mehrere Fehler. Einmal scheint man nicht zu wissen, daß eine Seite der Lesefertigkeit, nämlich die richtige Betonung, gerade nur an leichteren Stücken gelernt werden kann und unter diesen wieder am besten an solchen, die dem Inhalte nach den Kindern gut bekannt sind. Zum andern wird nicht bedacht, daß die sprachlich schwierigeren Lesestoffe, soweit sie nötig

sind, im sprachlichen (belletristischen) Teile des Lesebuches Raum genug haben. — Man sorge daher im realistischen Teile des Lesebuches für leicht verständliche Stücke: denn so und nur so können sie dem sachlichen Lernzwecke dienen und zugleich für die sprachliche Bildung leisten, was sie leisten sollen.

Über das rechte Lehrverfahren ist vor allem dies hervorzuheben, daß zuvor das erste Lernstadium treu absolviert sein muß, bevor zum zweiten geschritten werden darf; — mit andern Worten: daß erst die Kinder mit dem Inhalte des Lesestückes vertraut gemacht sein müssen, bevor das Lesen beginnen darf. Erst anschauen, verstehen, — dann lesen, einprägen. Kann etwas klarer und einleuchtender sein? Nichtsdestoweniger giebt es viele Lehrer, die regelmäßig mit dem Lesen beginnen und die Erläuterungen zwischenein schieben, — oder gar die letzteren erst dann eintreten lassen, wenn alles, was die Leseübung erfordert, abgemacht ist. Gelinde gesagt — ein höchst wunderliches Verfahren! Nach meiner Auffassung ist es (als Regel) nicht einmal beim belletristischen Teile des Lesebuches, in der eigentlichen Sprachstunde, statthaft, — geschweige bei realistischen Lesestücken. Wer die Geschichte dieser Unmanier nicht kennt, könnte leicht auf den argen Gedanken fallen, daß hier Bequemlichkeit oder daß etwas im Spiel sei. Er wäre aber — gewisse Fälle abgerechnet — im Irrtum. Man kann das schnell nachweisen — nämlich durch die Thatsache, daß jenes Verfahren auch bei Probelektionen, wo doch gewiß eine sorgfältige Präparation nicht gefehlt hat, zu sehen ist. Hier kommt es vor, daß der Lehrer erst das Lesestück lesen läßt, dann die Kinder auffordert, das Gelesene wiederzuerzählen, und nun zu guterletzt sich ans Erklären giebt.*) Da sind denn die drei Lernstadien allesamt gründlich verschoben: das zweite Stadium (das lesende Repetieren) ist zum ersten gemacht; das dritte (die Reproduktion) zum zweiten; und das erste (das Erklären) zum dritten. Man wolle übrigens nicht meinen, in diesem Exempel liege eine Ausartung vor. Im Gegenteil, diese Manier ist durchaus in dem einmal angenommenen Geleise geblieben. Darf das zweite Stadium zum ersten gemacht werden — ich meine: darf man, wie es so vielfach geschieht, bei realistischen Lesestücken mit dem Lesen beginnen — so ist es nur konsequent, das dritte (das Wiedererzählen) zum zweiten,

*) In der Sprachstunde, wenn gerade ein (sachlich und sprachlich) durchaus verständliches Stück vorliegt, und wenn die nachkommenden Erklärungen nicht eigentliche Erklärungen sind, sondern bei dieser Gelegenheit nur einige grammatische oder onomatische oder orthographische Bemerkungen angehängt werden sollen, — da ist dieses Verfahren für diesen bestimmten Fall zulässig; aber für gewöhnlich, zumal bei realistischen Lesestücken, hat es keinen Sinn.

und schließlich das erste (das Erklären) zum letzten zu machen. Freilich hätten die Fehler nun um so eher erkannt werden können. Daß es dennoch nicht geschehen ist, und daß auch die vorhin erwähnten Gebrechen der realistischen Lesestücke sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt fortschleppen, — weist offenbar darauf hin, daß hier etwas im Spiele sein muß, was den Leuten den Verstand still stellt, — jenes Etwas, das auch den Religionsunterricht in seinen ausgefahrenen Gleisen festhält: irgend eine von den Altvordern überkommene Tradition, der man auf Treu und Glauben folgt und die nun die Köpfe beherrscht. Und in der That, so ist es. Der deutsche Sprachunterricht, wieviel auch daran gebessert worden sein mag, steht trotz alledem unter der Herrschaft einer traditionellen falschen Ansicht von dem Wesen der Sprache und der Sprachentwicklung — die, weil sie fundamentaler Natur ist, überall verwirrend sich einmischt, namentlich auch im Realunterricht. Die erwähnten Fehler der realistischen Lesestücke und ihrer Behandlung sind nur einige praktische Ausläufer dieses traditionellen Irrtums. Weiter unten werden wir versuchen, demselben auf den Grund zu kommen. Hier muß es genügen, die praktischen Fehler gezeigt zu haben, und das Richtige zu sagen. Das Richtige ist einfach dies: Sollen die naturkundlichen Lesestücke für das sachliche wie für das sprachliche Lernen, also auch für die Leseübung, vollaus verwertet werden, so kann dies nur geschehen, wenn zuvor das mündliche Wort seine Schuldigkeit gethan hat.

Im übrigen gilt auf der Mittelstufe im wesentlichen auch das, was oben über die Unterstufe gesagt worden ist, — namentlich die Empfehlung des Vorzeichnens, des Schreibens an die Wandtafel, des Ordnens der Kenntnisse, und der Minimalfragen.

Aus dem, was auf der Mittelstufe anders sich gestalten muß, sei Folgendes angemerkt:

a) In dem Maße wie hier die Beschreibungen der Einzelkörper eingehender werden, muß sich die Zahl dieser Körper im Vergleich zur Unterstufe vermindern. Die Zahl der notizmäßig zu lernenden Körper wird dagegen bedeutend sich steigern müssen, — natürlich mit Hülfe des freiwilligen Lernens.

b) Auch aus der physischen Geographie und aus der Himmelskunde müssen ein paar Lektionen hinzutreten; doch nicht als etwas völlig Neues, denn die Unterstufe soll ebenfalls ein wenig davon Notiz nehmen.

c) Die schriftlichen Arbeiten werden hier mannigfaltiger und sollen ganz und gar in den Dienst des ordentlichen Sprachunterrichts eingehen, — d. h. einen wesentlichen Teil desselben bilden. Sofern es Beschreibungen sind, müssen sie allmählich eine aufsatzmäßige Gestalt annehmen.

13. Oberstufe.

These: Da hier die volle Durcharbeitung des von unten auf Gelernten eintreten kann, so muß für diese Durcharbeitung das Frageheft den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, d. h. es gelte als Hauptanliegen, dieses Lehrmittel allseitig — sachlich und sprachlich auszunutzen.

Bemerkung: Warum auf der Oberstufe das Frageheft das charakteristische Lehrmittel ist und den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll, hat die Bemerkung über die Mittelstufe im allgemeinen schon auseinandergesetzt. Wer sich genauer davon überzeugen will, daß ein gutes Frageheft in der That diese centrale Stellung verdient — nicht das Lesebuch! — der braucht sich nur für einen Augenblick seine Bedeutung zu vergegenwärtigen. Sie setzt sich aus vier stattlichen Wertstücken zusammen.

Das erste Wertstück liegt in der allbekannten Bedeutsamkeit, welche das Fragen überhaupt beim Lehren und Lernen hat.

Das zweite darin, daß nicht etwa bloß das auf der Oberstufe neu hinzu Gelernte, sondern der naturkundliche Ertrag der gesamten Schulzeit verarbeitet werden soll, was nur mit Hülfe eines Fragehefte möglich ist.

Das dritte darin, daß die Fragen so gestellt sind, damit auch die Erfahrungskenntnisse vollaus sich geltend machen können.

Das vierte darin, daß das Frageheft als das Hauptlehrmittel für die Übung im freien Reden und Aufsatzschreiben angesehen sein will.

Im weiteren ist noch auf etwas aufmerksam zu machen, was besonders diejenigen Lehrer interessieren wird, welche befürchten, für die mündliche Unterweisung nicht Zeit genug übrig zu haben. In dem Maße wie die Schüler an Alter und Befähigung zunehmen, muß ihnen auch Raum und Gelegenheit zum selbständigen Lernen gegeben werden, — einmal damit alle ihre Kräfte in dieser Richtung wenigstens versuchen können und die Fleißigen das Lernen auch soweit lernen, daß sie nach den Schuljahren sich selbst fortzubilden imstande sind, und sodann damit auch die begabten Köpfe deutlich ans Licht kommen und ihre Gebühr empfangen.*) Auf der Oberstufe bildet daher die Anleitung zum selbständigen Lernen einen bestimmten Teil ihrer didaktischen Aufgabe. Das Frageheft kommt dieser Aufgabe in einem Maße entgegen, wie es keinem andern

*) Ich an meinem Teile glaube in der That, daß fähige und eifrige Köpfe durchweg besser in den einklassigen und wenig-klassigen Schulen untergebracht sind als in den großen Schulkasernen, wo jeder Jahrgang seine besondere Klasse hat;

Lehrhülfsmittel möglich ist. Sehr viele Fragen bedürfen eines voraufgehenden Durchsprechens nicht, — sei es, weil sie auf früher Gelerntes sich beziehen, oder weil sie Erfahrungskenntnisse herbeiholen wollen, oder endlich weil das begleitende Lesebuch die nötige Auskunft giebt.

So können denn die meisten Schüler, namentlich aber die begabteren, auch ohne Hülfe des Lehrers an der Beantwortung der Fragen sich versuchen, — sei es in schriftlicher Arbeit, oder zur Präparation. Das Frageheft ist also auch hierin dem Rechenbuche gleich. Wie nicht alle Aufgaben des Rechenbuchs im Klassenunterricht durchgesprochen zu werden brauchen, so auch nicht alle Fragen des Repetitoriums. Die fähigeren Schüler — und diese möchte ich noch einmal hervorheben — haben mithin den großen Vorteil, daß sie, von den schwächern ungehemmt, dem Klassenunterricht nach Herzenslust vorauseilen können. Es geht das zwar nicht ohne Arbeit für den Lehrer ab; allein dies ist dann auch eine augenfällig dankbare Arbeit.

Im besondern sei über die Oberstufe noch Folgendes bemerkt:

a) Der genauen Beschreibungen sollen nur einige wenige vorgenommen werden — etwa zwei bis drei Pflanzen und drei bis vier Tiere, keine Mineralien, — diese aber auch recht eingehend und vergleichend. Das muß in der Volksschule genügen. In der einklassigen Volksschule würde ich sogar eine Pflanzen- und eine Tierbeschreibung (dazu je eine ohne vorhergegangene Besprechung) für auskömmlich halten, wenn dabei viele Vergleichungen herangezogen werden. Bei solchen Beschreibungen liegt das Bildende mehr in der Genauigkeit und im Vergleichen, als in der größeren Anzahl. Erlaubt es die Zeit, so mögen aus solchen Pflanzen- und Tiergruppen, die auf den unteren Stufen nicht vorgekommen sind, einige kürzere Beschreibungen hinzutreten.

b) Was die notizmäßig zu lernenden Körper betrifft, so kann sich die Oberstufe im wesentlichen auf das freiwillige Lernen beschränken, und im übrigen auf das in den unteren Klassen Gelernte und auf die Erfahrungskenntnisse sich stützen. — Nur was hinsichtlich der Nutzkörper (und ihrer Fabrikate) rückständig geblieben ist, muß gelegentlich nachgeholt werden.

c) Alle aufsatzmäßigen schriftlichen Arbeiten, die ins Reinheft eingetragen sind, müssen (judiciös) memoriert, d. h. soweit eingeprägt werden, daß sie ziemlich geläufig frei vorgetragen werden können.

d) Um dem Leser eine ungefähre Anschauung von dem Lehrmaterial zu geben, was nach dem Sinne der vorstehenden Thesen auf der Oberstufe

---

dort können und müssen sie die eigene Flugkraft versuchen, während sie hier einerseits in die Masse der langsam fortschreitenden Schüler eingeklemmt sind und andrerseits vom Lehrer zu sehr am Gängelbande gehalten werden.

(also innerhalb der gesamten Schulzeit) vorkommen soll, will ich zum Schluß das Inhaltsverzeichnis des naturkundlichen Teils meines „Repetitoriums" (in der Ausgabe für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen) hierhersetzen.

Die Reihe unserer Thesen ist zu Ende. Sie bringen zwar nicht alles zur Sprache, was beim naturkundlichen Unterricht erwogen sein will, aber doch das wichtigste, — was mir am wichtigsten scheint. Auch ist bei den einzelnen Thesen durchweg nur das Nötigste bemerkt. Es werden übrigens sämtliche Kapitel der Methodik berührt: der Lehrstoff, der Lehrgang und das Lehrverfahren; und bei näherem Zusehen wird der Leser sich überzeugen, daß die Thesen auch ein geschlossenes Ganzes bilden. Nichtsdestoweniger ist es zulässig, dem einen oder andern Satze

eine hervorragende Wichtigkeit beizulegen. Ich an meinem Teile sehe die wichtigste Stelle in dem Thesen-Kleeblatt (8. 9. 10.), das von der Durcharbeitung des Stoffes oder von den drei Lernstadien handelt, — nämlich einerseits von den drei Lernthätigkeiten: anschauen, einprägen und reproduzieren, und andrerseits von den drei entsprechenden Lehrmitteln: mündliches Wort, Lesebuch und Frageheft. Ihre hervorragende Bedeutung rührt daher, weil es sich hier um die unmittelbare Arbeit handelt. Was nützt es, daß die rechte Stoffauswahl und der rechte Lehrgang auf dem Papier stehen, wenn die Arbeit an diesem Stoffe und nach diesem Gange in dem einen oder andern Lernmomente mangelhaft ist. Die drei Lernthätigkeiten gehören zusammen, — keines darf unzulänglich sein oder gar fehlen; und damit keins unzulänglich sei, darum muß gesorgt werden, daß alle drei Lehrmittel da sind und vollaus Raum haben. Die Wichtigkeit der Thesen von den drei Lernstadien fällt aber noch mehr in die Augen, wenn man sich besinnt, daß das dort Gesagte allgemein, nämlich nicht bloß für die Naturkunde, sondern auch für das humanistische Gebiet und für den Religionsunterricht gilt.

Der Schluß dieses Aufsatzes wird noch drei gesonderte Betrachtungen bringen:

1. Die Hauptgebrechen des dermalen naturkundlichen Unterrichts.

2. Das Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht.

3. Der naturkundliche Unterricht in der einklassigen Volksschule.

Zweites Stück: Kritische Betrachtung.

Die Hauptfehler des bisherigen naturkundlichen Unterrichts.

Der erste Aufsatz hat dargelegt, was meine didaktische Anschauung über den naturkundlichen Unterricht positiv zu sagen weiß.

An der Beleuchtung der Sache würde aber etwas Wesentliches fehlen, wenn der positiven Darstellung nicht auch eine kritische Untersuchung — ein vergleichender Blick auf andere Lehrweisen — zur Seite träte. Das ist der Zweck dieses zweiten Aufsatzes.

Um der vielen und engen Beziehungen willen, welche zwischen dem Sachunterricht und dem Sprachunterricht bestehen, werden wir zwei kritische Gänge machen müssen: den einen in das Gebiet des Sachunterrichts, den andern in das Gebiet des Sprachunterrichts. Es soll jedoch

nur von den Hauptfehlern die Rede sein. Diese werden uns ohnehin schon genug zu schaffen machen.

Ein vierter Aufsatz — der dann aber um so kürzer sein darf — wird das Ergebnis der positiven und kritischen Betrachtung auf die einklassige Volksschule anzuwenden versuchen.

Die Hauptfehler des bisherigen naturkundlichen Unterrichts.*)

Zuvörderst wäre wohl zu sagen, was unter der „bisherigen" Weise des naturkundlichen Unterrichts gemeint sein soll, da bekanntlich mehr als eine Lehrweise im Gebrauch ist. Statt dessen möchte ich jedoch den geneigten Leser bitten, vorderhand nur an die Weise zu denken, die in seiner Schule üblich ist. Liegt dann das, was hier als fehlerhaft nachgewiesen werden soll, bei ihm vor, so suche er sich die Kritik, wenn sie ihm einleuchtet, zu nutze zu machen, so gut es geht. Trifft sie nicht zu, so steht er sich desto besser.

Vergegenwärtigen wir uns zu dem Ende noch einmal die Einzelforderungen, welche die Thesen aufgestellt haben.

Man frage also:

A. hinsichtlich des **Lehrstoffes**: ist derselbe so ausgewählt,

1. daß er anschaulich-verständlich gemacht werden kann?
2. daß er einen Blick in die Einheit des Naturlebens eröffnet?

---

*) Anfänglich hatte ich die hier beginnenden kritischen Gänge in zwei ganz kurzen Betrachtungen ausgeführt: die Fehler waren zwar bestimmt bezeichnet, aber nur eilig beleuchtet. Ein näheres Zusehen hat mich jedoch überzeugt, daß diese knappe Form in mehrfachem Betracht unzulänglich gewesen wäre. Einerseits würden die Schwerter und Spieße, welche hinter den schlichten Thesen stecken, nicht deutlich zu Gesicht gekommen sein, und andrerseits würde es meiner Kritik an genügender Deckung gefehlt haben. Überdies mußte der kritischen Untersuchung über den Sprachunterricht, weil ihr keine positive Darstellung voraufgegangen war, eine solche eingeflochten werden. Zur rechten Zeit fiel mir auch der gute Rat ein:

Greif' niemals in ein Wespennest,
Doch wenn du greifst, so greife fest.

So sind denn aus den ursprünglichen kurzen Betrachtungen die vorliegenden eingehenden Untersuchungen geworden.

Für die Deutlichkeit ist das Mögliche geschehen; die festen Griffe wird man auch nicht vermissen.

Wie meine gesamte didaktische Ansicht, wenn sie sich ganz ausgesprochen hat, den Lesern behagen mag, kann ich natürlich nicht wissen. Eins aber wird man ihr hoffentlich zugestehen: daß sie nicht auf Aperçüs und Einfällen beruht, sondern auf reiflichem Durchdenken, Studieren und Probieren, — kurz, daß sie weiß, was sie will.

3. daß beides, die Natur an sich und ihr Verhältnis zum Menschenleben betrachtet wird?
4. daß sowohl die ausführliche Beschreibung, als auch das notizmäßige Lernen zur Anwendung kommt?
5. daß die Erfahrungskenntnisse der Kinder mit eingerechnet sind?

B. hinsichtlich des **Lehrganges**: ist derselbe so eingerichtet,
1. daß der naturkundliche Unterricht von unten auf betrieben wird?
2. daß auf jeder Stufe etwas Ganzes von Naturanschauung geboten wird?

C. hinsichtlich des **Lehrverfahrens**:
1. erstrebt dasselbe die volle Durcharbeitung des Stoffes (nach den drei Lernstadien):
   a) ein anschauliches Verstehen?
   b) ein sicheres Einprägen?
   c) ein denkendes Wiedergeben?

   und sind für diese Zwecke die erforderlichen Lehrmittel im Gebrauch:
   a) ein wohlpräparierter mündlicher Unterricht?
   b) geeignete Lesebücher (auf allen Stufen)?
   c) geeignete Fragesammlungen (auf allen Stufen)?
2. Wie steht es um die Ausführung der separaten Ratschläge:
   a) um das Vorzeichnen (an die Wandtafel)?
   b) um das Vorschreiben neuer Ausdrücke?
   c) um das Ordnen der Kenntnisse?
   d) um die Minimalfragen (auf jeder Stufe)?

Ohne Zweifel wird jeder einräumen, daß ein Lehrer an der Hand dieser Fragen eine recht tüchtige Prüfung mit sich und seiner Lehrweise vornehmen kann, — vielleicht auch einräumen, daß einer, der diese Prüfung nicht scheut, in seinem naturkundlichen Unterricht, wenn derselbe der landesüblichen Weise folgt, auch ohne meine Hülfe eine stattliche Reihe von Gebrechen zu entdecken vermag.

„Sollen aber die vorstehenden Forderungen samt und sonders als Hauptsachen, und alle Fehler dawider als Hauptgebrechen gelten?" — Wir wollen darüber nicht disputieren. Meine Meinung geht allerdings dahin, daß diese Forderungen allesamt wichtig sind, die vier separaten Winke am Schlusse nicht ausgenommen. An einem Uhrwerk wie an jeder andern Maschine müssen bekanntlich alle Teile genau zusammenwirken, wenn das beabsichtigte Resultat erzielt werden soll. Ein Lehrfach, das acht lange

Jahre hindurch in der Schule getrieben wird, ist mit seinem Lehrplan, seinen Lehrmitteln, seinen Lehr- und Lernthätigkeiten auch ein solch zusammengesetztes Werk, — nur viel komplizierter als eine Maschine. Jede didaktische Wahrheit, die dabei befolgt werden soll, bezeichnet gleichsam einen wesentlichen Werkteil, der da sein, d. i. eine unentbehrliche Kraft, die mitwirken muß. Nur der Mangel an einer psychologischen Begründung der Didaktik und die handwerksmäßige Einschulung der Seminaristen sind schuld daran, daß diese Auffassung — ich meine die Überzeugung, daß bei der Schularbeit eine gründliche Theorie und ein planmäßiges Betreiben notwendig sind — noch so wenig in unserm Stande Platz greifen will. Manche lassen sich von dieser Auffassung ablenken durch den an sich richtigen Gedanken, daß das Schulwerk doch etwas anderes sei als eine Maschine. Gewiß, die schulmäßige Lehrarbeit ist mehr als eine Maschine: die ersten mitwirkenden Kräfte sind lebendige Personen. Aber folgt daraus, daß hier die Theorie nichts zu schaffen habe, oder daß auf ein planmäßiges Verfahren nichts ankomme? Man hüte sich: hier liegen Fußangeln. Wenn an einer Maschine ein wesentliches Teilchen fehlt oder geschädigt wird, so ist es unmöglich, daß einer sich in die Täuschung einwiegen lasse, die beabsichtigte Wirkung werde sich doch finden: der Fehler macht sich eben sofort bemerklich, vielleicht dadurch, daß die Maschine völlig still stehen bleibt. Wenn aber in der Schule der Lehrer lehrt und die Kinder anscheinend lernen, so ist das Schulwerk zwar im Gange: aber es sind schlimme Täuschungen möglich. Der Lehrer lehrt, aber er lehrt vielleicht nicht anschaulich, — oder sorgt nicht für das Einprägen, — oder nicht für ein denkendes Wiedergeben. Und wenn es um diese Hauptstücke des Lehrverfahrens gut steht, so gebricht vielleicht etwas an der Stoffauswahl, oder an dem Lehrgange. So könnte viel, sehr viel fehlen und doch, weil die Schularbeit äußerlich ihren Gang geht, der Lehrer samt den Zuschauern eine Zeitlang der Meinung sich hingeben, am Resultat werde nichts fehlen. In Wirklichkeit wird es sich aber ganz anders verhalten: so viele didaktische Wahrheiten übersehen worden sind, so viele Kräfte bleiben außer Dienst, und so viele Lücken und Mängel werden im Ergebnis vorhanden sein, wenn es den Beteiligten auch nicht völlig zum Bewußtsein kommt. Es ist purer Leichtsinn oder Verstandlosigkeit, wenn ein Lehrer in einem Unterrichtsfache sich an die Arbeit giebt, ohne sich bemüht zu haben, alle wesentlichen didaktischen Wahrheiten sich klar zu machen und durch planmäßige Einrichtungen und Mittel für ihren Vollzug zu sorgen. Wie viel Kraft ist schon verloren, wenn in der Naturkunde z. B. bloß die erforderlichen Lesestücke oder die Minimalfragen fehlen! Wenn die Gewerbsleute, die ein Fabrikgeschäft beginnen wollen, sich so leichtsinnig und ver-

standlos ans Werk geben, wie es leider manche Lehrer in dem einen oder andern Fache thun, so würden sie in der allerkürzesten Zeit Bankrott machen. —

Ich halte daher dafür: man thut wohl, die vorbezeichneten Wahrheiten allesamt als Hauptsachen zu behandeln. Damit kann jedoch wohl bestehen, daß einige derselben eine größere Wichtigkeit haben als andere. So kommt gewiß den Sätzen, die von der dreifachen Durcharbeitung des Lehrstoffes und von den dazu erforderlichen drei Lehrmitteln handeln, die allererste Stelle zu, — wie auch schon im ersten Artikel erwähnt wurde. Wenn daher nachgewiesen würde, daß in den meisten Schulen einer Gegend z. B. das mündliche Lehrwort nicht zu seinem Rechte kommt, — sei es, daß die Seminaristen nicht genug darauf vorbereitet sind, oder daß die Lehrer sich nicht ausreichend darauf präparieren, oder daß es nicht an der rechten Stelle steht, oder daß ihm nicht die nötige Zeit gegönnt wird; — oder wenn nachgewiesen würde, daß dem Einprägen nicht sein Recht geschieht, — sei es, daß die einzelnen Stufen nicht mit den geeigneten Lesestoffen versorgt sind, oder daß die Lesestücke an einem der bezeichneten Gebrechen leiden, oder daß sie nicht gebührend benutzt werden; — oder wenn drittens nachgewiesen würde, daß das denkende Reproduzieren nicht zu seinem Rechte kommt, — sei es, daß die erforderlichen Reproduktionsfragen für die verschiedenen Stufen nicht beschafft sind, oder daß sie nicht in der rechten Weise verwertet werden: so würde damit unstreitig nachgewiesen sein, daß in dieser Gegend der naturkundliche Unterricht an wirklichen Hauptgebrechen krankt und deshalb in seinen Ergebnissen weit hinter dem wünschenswerten Ziele zurückbleiben muß.

Indessen — dies ist immer noch nicht genau das, was die Überschrift im Auge hat. Was ich meine, ist vielmehr dies.

Es können in einem Lande irrige didaktische Losungen im Kurs sein, von denen jede einzelne eine ganze Reihe von Wahrheiten verdeckt oder beiseite schiebt. Sie sind um so gefährlicher, wenn sie so klingen, als ob sie unantastbare Wahrheit enthielten. Auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts sind in der That solche starke Irrtümer im Umlauf. Sie werden nicht bloß geglaubt, sondern wie Heiligtümer bewacht.

Diese Irrtümer sind es vornehmlich, welche unsere Überschrift im Sinne hat. — Sollte dem einen oder dem andern Leser die Überraschung widerfahren, irgend einen seiner bisherigen Lieblingssätze hier auf den Index der didaktischen Ketzereien gesetzt zu sehen, so wird er hoffentlich weder der Wahrheit, noch ihrem Verkündiger zürnen.

---

1. Der erste Fehler.

Als die schlimmste jener irreführenden Losungen klage ich den allbekannten Satz an:

„Der naturkundliche Unterricht muß an das **Lesebuch** sich anschließen und darin seinen Mittelpunkt haben.“

Ohne Zweifel werden nicht wenige Leser über diese Anklage stutzen, und das um so mehr, da es ihnen vielleicht vorkommt, als ob die These 9 dasselbe gefordert hätte. (Letztere Meinung ist irrig, wie schon der Wortlaut zeigen kann, und wie weiter unten sich noch deutlicher zeigen wird.) Allerdings spricht jener Satz auch eine solide Wahrheit aus; — er will sagen: beim naturkundlichen Unterricht der Volksschule ist nicht ein kompendiöser „Leitfaden“, sondern ein Lehrbuch, das zugleich als Lesebuch dienen kann, das rechte Lehrmittel. Dieser einen Wahrheit verdankt er seinen guten Klang, und soweit stimmt er mit der These 9 überein. Daneben aber schiebt er andere, nicht minder wichtige Wahrheiten beiseite — und zwar nicht durch eine ungeschickte Ausdrucksweise, sondern mit Bewußtsein, mit Absicht. Mit einem Wort: hinter ihm steht eine grundverkehrte didaktische Anschauung von außerordentlicher Tragweite. Jener Satz ist nur eine praktische Spitze dieser Anschauung, einer ihrer Ausläufer. Aus seinem Wortlaute läßt sich daher sein voller Sinn nicht erkennen. Wir werden ihn aber bald finden, wenn wir uns nach seiner Genesis — d. i. nach seiner Herkunft und Verwandtschaft — erkundigen.

Er hat der Quellen zwei. Zur Hälfte stammt er aus einer Reflexion, die in ihrem Ausgangspunkte richtig war, aber auf ihrem weiteren Wege in die Irre geriet. Zur andern Hälfte stammt er aus einer alten, von Haus aus verkehrten Tradition.

Die Reflexion ist jüngern Datums und läßt sich am schnellsten sagen; darum wollen wir mit ihr beginnen.

Sie dreht sich in ihrem Ausgangspunkte um die Frage: ob die Volksschule naturkundlichen Unterricht zu erteilen habe. Die Autoren jenes Satzes haben sich mit Recht vorgehalten, daß in der Volksschule, namentlich in der einklassigen, für die Naturkunde wenig Zeit übrig sei. Zu einem resoluten Ja konnten sie sich daher nicht entschließen. Resolut Nein zu sagen, paßte ihnen auch nicht. So fielen sie denn darauf, zwischen Ja und Nein einen Mittelweg zu suchen, — oder vielmehr erst Ja und dann wieder Nein zu sagen. Ihre Formel lautete nun so:

„Die Volksschule, auch die einklassige, soll ja Naturkunde treiben, aber — nicht als **selbständigen** Lehrgegenstand.“

Von alters her geht das Sprichwort: Ja und Nein sei eine schlechte Theologie. Ich glaube, es läßt sich daraus auch keine gute Pädagogik machen. Die Formel lautet offenbar wie jener bekannte Rat: Wasche den Pelz, aber mache ihn nicht naß; — oder wie die berühmte Losung der Echternacher Prozession: Drei Schritte vorwärts und einen wieder zurück. Doch besehen wir die Formel genauer.

Wenn einer sagt: „die Volksschule soll ja Naturkunde treiben," — wie wird man von Rechts wegen diese Forderung verstehen müssen? Natürlich so: der naturkundliche Unterricht soll in der Weise erteilt werden, daß er Nutzen schafft, — nicht zum Spaß, sondern um der Bildung willen; kurz, wie jeder andere Lehrgegenstand. Wie werden denn die andern Lehrgegenstände — die Wissensfächer, die hier zunächst in Vergleich kommen können — betrieben? Es wird, wie z. B. am Religionsunterricht zu sehen, so viel Stoff ausgewählt, als die Schule glaubt verarbeiten zu können, und in solcher Beschaffenheit, wie ein elementarer oder Anschauungs-Lehrgang es fordert. Sodann wird der Unterricht von unten auf in Gang gebracht und der Lehrstoff auf jeder Stufe regelrecht durchgearbeitet — nämlich, wo man den vollen Begriff der Durcharbeitung gewonnen hat, durchs mündliche Lehrwort anschaulich-verständlich gemacht, mit Hülfe des Lesebuches fest eingeprägt und an der Hand geeigneter Fragen denkend reproduziert. In dieser Weise also würde die Naturkunde in der Schule auftreten müssen, wenn sie im Sinne eines bildenden Unterrichts betrieben werden soll.

Läßt sich da etwas ändern, ohne der Bildung Abbruch zu thun? — Meine Didaktik sagt Nein.

Was will es nun heißen, wenn jene Formel sagt: „die Naturkunde soll nicht als selbständiger Lehrgegenstand betrieben werden" —? So viel ist klar, daß dieser Zusatz eine Beschränkung im Sinne hat — daß an dem ordentlichen Betrieb etwas geändert, etwas abgezogen werden soll. Aber wo und was soll geändert werden? Etwa das Quantum des Lehrstoffes? Das kann nicht gemeint sein; denn der Begriff des Quantums ist ohnehin eine veränderliche Größe. Das Quantum des Lehrstoffes muß in jeder Lehranstalt und in jedem Lehrfache — auch im Religionsunterricht — genau nach der Zeit und der Leistungsfähigkeit der Schule bemessen werden; es darf nie darüber hinausgehen. — Soll denn vielleicht an der Qualität des Stoffes etwas geändert werden? Auch das kann füglich nicht gemeint sein; denn man wird schwerlich bestreiten wollen, daß der Lehrstoff anschaulich sein, die verschiedenen Naturgebiete zusammenfassen und die Benutzung der Natur berücksichtigen müsse. Beim ersten Entwurf eines Lehrplans mag es ja vor-

kommen, daß die Rücksicht auf die Qualitäten verleitet, das rechte Maß des Quantums zu überschreiten; aber wenn man den Fehler merkt, so steht nichts im Wege, ihn zu verbessern. Und je tiefer jemand den Begriff des Durcharbeitens faßt, desto mehr wird er darauf denken, sich kein Übermaß von Stoff aufzuladen. — Soll denn vielleicht am Lehrgange etwas geändert werden — etwa, daß die Naturkunde nicht von unten auf betrieben, oder daß auf jeder Stufe nicht etwas Ganzes geboten werden solle? Auch das läßt sich nicht annehmen; denn wenn man im Religionsunterricht mit diesen Forderungen fertig werden kann — warum nicht auch in der Naturkunde? In der Naturkunde empfiehlt sich aber das Betreiben von unten auf um so mehr, weil dadurch auch das Erfahrungslernen von unten auf in Gang kommt.

Wo kann man nun eine Beschränkung noch suchen wollen? Es bleibt nichts anderes übrig, als sie in der Durcharbeitung des Stoffes zu suchen. Aber was läßt sich da beschränken — das mündliche Lehrwort? oder das einprägende Lesen? oder die Reproduktion? Die Thesen 8—10 haben nachgewiesen, daß hier keine Subtraktion möglich ist. Die drei Lernoperationen sind — beim Kern des Lehrstoffes — absolut verbindlich: im bildenden Unterricht gehören sie samt ihren drei Lehrmitteln ebenso notwendig zusammen, wie beim leiblichen Ernähren und Wachsen die drei Organe des Verdauens, des Atmens und des Blutumlaufs. Man sollte also denken, die Autoren jener Formel vom „nicht selbständigen" naturkundlichen Unterricht würden an dieser Stelle stutzig geworden sein und gemerkt haben, daß hier für die gesuchte Beschränkung kein Durchkommen sei. Nichtsdestoweniger haben sie sich nicht abschrecken lassen: sie meinen in der That, einen Ausweg entdeckt zu haben. Sie sagen — und hier treffen wir denn endlich den oben angeklagten Satz — sie sagen:

> „der naturkundliche Unterricht soll an das Lesebuch sich anschließen und darin seinen Mittelpunkt haben."

Jetzt ist diese Losung uns schon um vieles klarer. Aus dem Vordersatze: „die Naturkunde soll nicht als selbständiger Lehrgegenstand betrieben werden," ging so viel hervor, daß er eine Beschränkung im Sinne hat. Was an dem rätselhaften Ausdrucke „nicht selbständig" noch dunkel war, hat der Nachsatz: „der naturkundliche Unterricht soll an das Lesebuch sich anschließen," dahin aufgehellt, daß diese Beschränkung an der Durcharbeitung des Stoffes gesucht werden soll, also bei den drei Lernstadien.

Jetzt wird sich auch unschwer ermitteln lassen, was in der Durcharbeitung des Stoffes gemindert werden soll.

bleiben soll, wie deutlich gesagt ist, das zweite Stadium, das Lesen. Dieses wird hervorgehoben, betont. Das Einprägen, soweit es vom Lesen abhängt, könnte demnach wohl seine volle Gebühr empfangen. — Wie es mit dem dritten Stadium, dem denkenden Reproduzieren, gehalten werden soll, ist nicht deutlich zu ersehen. Wir dürfen jedoch annehmen, daß die Vertreter jener Losung es damit so gut gemeint haben, wie sie es verstanden. Freilich haben sie die Bedingungen des denkenden Reproduzierens nicht völlig verstanden, denn von einer Fragesammlung, wie sie doch hierbei nötig ist, hört man bei ihnen nichts. Die Annahme, daß sie zwar nichts davon gesagt, wohl aber daran gedacht hätten, ist nicht statthaft; denn wenn sie ja daran gedacht hätten, so würden sie in ihrer Formel nicht bloß das Lesebuch erwähnt, sondern dieselbe dahin erweitert haben: der naturkundliche Unterricht muß auf das Lesebuch und auf eine wohlberechnete Fragesammlung sich stützen. Es ist somit unbestreitbar, daß bei jener Formel die dritte Lernoperation empfindlich zu kurz kommt. — Am schlimmsten ergeht es jedoch dem ersten Lernstadium, dem anschaulichen Verstehen. Was zu dem Zwecke geschehen soll, darüber sprechen die betreffenden Schriften und schulregimentlichen Anweisungen unmißverständlich sich aus. Nicht die mündliche Unterweisung, sondern das Lesebuch soll das Hauptlehrmittel bilden; nicht das Hören, sondern das Lesen soll die Hauptthätigkeit des Schülers sein. Das mündliche Lehrwort hat — wie es z. B. im preußischen Regulativ I, S. 37 heißt — weiter nichts zu thun, als die Lesestücke zu „erläutern" und zu „ergänzen". Indem nun diese Erläuterungen und Ergänzungen zwischen die Leseübung sich einschieben — denn es soll ja Zeit gespart werden — so wird also das erste Stadium beim zweiten untergebracht: es fällt mit diesem in eins zusammen. —

Der Sinn des Losungswortes „Anschluß an das Lesebuch" ist jetzt vollständig klar. Es will eine Beschränkung und zwar eine Beschränkung in der Durcharbeitung des Stoffes, und will sie ermöglichen durch das Verschmelzen des ersten und zweiten Lernstadiums.

Damit ist auch klargestellt, daß zwischen dieser Losung und unserer These 9 eine große Kluft liegt. Diese These bezeichnet allerdings das naturkundliche Lesebuch für ein absolut notwendiges Lehrmittel, aber für das Einprägen — unter der Voraussetzung, daß das mündliche Lehrwort als erstes Lehrmittel voraufgeht und eine Fragesammlung als drittes Lehrmittel nachfolgt. Überdies weist die These 8 dem mündlichen Lehrwort eine viel umfassendere Aufgabe zu als die, den Lesestoff zu „erläutern" und zu „ergänzen", und nimmt darum ein besonderes

Stadium für dasselbe in Anspruch. In diesem ersten Stadium soll alles geboten werden, was zum anschaulichen Verstehen und zur Weckung des Interesses nötig ist; — was aber eben nur durch das lebendige Wort geschehen kann. Der Unterschied zwischen der von mir empfohlenen Lehrweise, welche das mündliche Lehrwort in sein volles Recht einsetzt, und jener andern, wonach es nur nebenbei sich hören lassen darf, ist demnach so groß, daß er kaum größer sein kann. Bei der unverantwortlichen Zurücksetzung, welche das mündliche Lehrwort auch sonst noch, namentlich im Religionsunterricht, erfährt, ist es jedoch geboten, bei jeder Gelegenheit auf diese Verkehrtheit mit dem Finger zu zeigen. Das will ich denn auch diesmal thun. Wo die mündliche Unterweisung nur zur „Erläuterung" und „Ergänzung" der Lesestücke auftreten darf, da leidet vorab das anschauliche Verständnis in hohem Maße. Aber dieser Schade überträgt sich mehr oder weniger auch auf das einprägende Lesen und auf die Reproduktion; denn dem Lernen fehlt von vornherein die Energie des selbstthätigen Zugreifens, weil diese nur beim lebendigen Anschauen und dem dadurch angeregten Interesse sich einstellt. Endlich beruht auch das vermeintliche Zeitersparnis, wenn man genauer zusieht, auf einer Täuschung. Bei dem eilfertigen Lehren ergeht es dem Lernen, wie es einem geht, der ein wohlfeiles Kleidungsstück oder Werkzeug kauft, das übereilt fertig gemacht worden ist. Weil fort und fort daran geflickt werden muß und ebenso häufig die Benutzung sich aufgehalten sieht, so verwandelt sich der vermeintliche wohlfeile Kauf allmählich in einen recht kostspieligen. Was beim Lernen dem anschaulichen Verstehen und dem Interesse abgebrochen wird, ist in der That schwerer Zeitverlust. Wie nach dem Sprichwort „ein guter Umweg nicht verzögert", so ist auch der Lehrweg, welcher die drei Lernstadien treulich inne hält, nicht länger, sondern kürzer als der, welcher am ersten Stadium vorbeigeht. — Es mag wohl sein, daß es unter den Schulmännern, die jene angeklagte Formel angenommen haben, etliche giebt, welche die mündliche Unterweisung nicht auf „Erläuterung" und „Ergänzung" der Lesestücke beschränken, sondern ihr vor dem Lesen die volle Zeit widmen. Sie handeln dann glücklicherweise richtig, aber ihre Losung haben sie nicht verstanden.*)

*) Im Vorbeigehen muß ich einen Punkt etwas deutlicher hervorheben, als es bei der Erläuterung der Thesen geschehen ist. Weil er in den Aufsätzen über den Religionsunterricht wiederholt berührt wurde, so glaubte ich annehmen zu dürfen, meine Ansicht darüber sei den Lesern hinlänglich bekannt. Man hat mich aber darauf aufmerksam gemacht, daß eine solche Voraussetzung nicht statthaft sei.

Wie bei der biblischen Geschichte, so ist es auch beim Realunterricht nicht nötig, ja nicht eimal rätlich, sämtliche Lektionen nach allen drei Lernstadien durchzuarbeiten.

Von dem jetzt erreichten Standpunkte unserer Untersuchung aus besehen, will es einem schwer begreiflich werden, wie die didaktische Reflexion inmitten des 19. Jahrhunderts auf eine so grundverkehrte Ansicht hat geraten können. Aber noch schwerer läßt es sich begreifen, wie man dabei zugleich mit so viel Emphase von einer gründlichen Durcharbeitung des Lehrstoffes zu reden wagt. Daß eine systematische Behandlung der Naturkunde, wie sie in den höhern Schulen bräuchlich und stellenweise auch in der Volksschule experimentiert worden ist, widerraten wurde, war sehr vernünftig, denn selbst in den höhern Schulen unterliegt dieselbe auf den unteren Stufen großen Bedenken. Nicht minder berechtigt und wohlgethan war es, anstatt der kompendiösen Leitfäden ein Lesebuch zu fordern. Schien es nun bedenklich, unbedingt zu sagen: in der Volksschule soll die

---

Es ist nicht rätlich — weil sonst das freie, selbstthätige Lernen des Schülers nicht genug Raum und Antrieb erhält.

Es ist nicht nötig — einmal, weil auch Lektionen vorkommen, die weniger wichtig oder weniger schwierig sind, und sodann, weil es statthaft ist, zuweilen etwas bloß à crédit zu lehren, wie der Handelsmann zuweilen à crédit verkaufen muß.

In beschränkten Schulverhältnissen, zumal in der einklassigen Volksschule, ist das Durcharbeiten sämtlicher Lektionen nach allen drei Lernstadien auch nicht möglich. Die Einschränkung wird namentlich das mündliche Lehrwort (des ersten Stadiums) und die mündliche Reproduktion treffen. In der einklassigen Schule ist jedoch das Übel nicht so schlimm, wie es auf den ersten Blick scheint. An gelegenen Stellen kann der Lehrer die Ober- und Mittelstufe kombinieren, ebenso die Mittel- und Unterstufe. Da werden denn auch die Jüngeren schon vieles auflesen und behalten; — zudem hat dieses Vorauslernen für die fähigeren Schüler sogar einen eigentümlichen Wert.

Diese Umstände weisen alle einstimmig auf folgenden guten Rat hin:

> Man teile (wie in der biblischen Geschichte, so auch im Realunterricht) die sämtlichen Lektionen des Jahreskursus in drei Haufen.
>
> Den ersten Haufen bilden die Lektionen, welche nach allen drei Lernstadien durchgearbeitet werden sollen. Dahin gehören die wichtigeren und schwierigeren — also auch die, welche einen Lehrzweig eröffnen.
>
> Den zweiten Haufen bilden diejenigen, bei welchen das Schullesen sich auf das Nötigste beschränken und die mündliche Reproduktion mit der schriftlichen abwechseln soll.
>
> Den dritten Haufen bilden diejenigen, welche bloß gelesen und bloß schriftlich reproduziert werden sollen.

Das Lernen schreitet somit phalanxartig vor. Die Grundvoraussetzung ist aber, daß eben ein Kern der Lektionen durchaus regelrecht durchgenommen wird, der dann den anderen den Weg bahnen und Vorspann leisten kann.

Ein zweiter guter Rat ist der, die Lektionen möglichst kurz einzurichten, — wenn möglich so, daß das einprägende Lesen (oder ein versuchsweises schriftliches Reproduzieren) noch in derselben Stunde beginnen kann. Es ist nicht zu sagen, wie sehr das Behalten dadurch erleichtert wird, — und wie sehr es im umgekehrten Falle, wenn nämlich des Stoffes zu viel geworden ist, erschwert wird.

Naturkunde als ordentlicher Lehrgegenstand betrieben werden, so hätte wenigstens gesagt werden müssen: wenn naturkundlicher Unterricht in den Lehrplan aufgenommen werden kann, — sei es wenig oder viel — so soll er so betrieben werden, daß etwas Rechtes dabei herauskommt, nämlich formell gerade so betrieben werden wie der Religionsunterricht, d. i. von unten auf und gestützt auf alle drei Lehrmittel — auf das mündliche Lehrwort, auf das Lesebuch und auf bestimmte Reproduktionsfragen.

In der That — es ist auch nicht lediglich die Reflexion gewesen, welche den angeklagten Satz und die hinter ihm stehende didaktische Ansicht erzeugt hat. Es war eine alte irrige Tradition mit im Spiele. Durch dieselbe wurde das Überlegen von vornherein unfrei gemacht und in eine falsche Bahn gelenkt. Diese zweite, die historisch-genetische Quelle müssen wir auch noch kennen lernen. Erst dann wird uns der Grundirrtum des Realunterrichts sein ganzes Gesicht zeigen.

Werfen wir zuvörderst einen Blick auf den klar vorliegenden Entwicklungsgang der höhern Schulen. Dieser will zuerst gemerkt sein, sonst kann man sich in dem verwirrteren Entwicklungsgange der Volksschule nicht zurechtfinden.

Hinsichtlich des Realunterrichts lassen sich in der Entwicklung der höhern Schulen drei deutliche Phasen unterscheiden.

Die erste Periode, die hier gezählt zu werden verdient, begann kurz vor der Reformation — mit dem Erwachen der klassisch-philologischen Studien. Es war die Zeit, welcher die moderne Kultur und die Schulen den ersten Aufschwung verdanken, und der man daher, trotz ihrer Mängel, in der Geschichte der Kultur und der Pädagogik stets als einer großen und verdienstvollen gedenken wird. Von da an datiert es auch, daß das Lernen unter den Begriff der „Bildung" gestellt wurde. Ihrem Charakter nach waren aber die Schulen dieser Periode wesentlich nur Sprachschulen. Von dem, was wir Realunterricht nennen, bildete nur die Mathematik einen selbständigen Lehrgegenstand, aber auch sie trat nur in den obern Klassen und natürlich sehr dürftig auf. Hören wir darüber einen kundigen Zeugen. Karl v. Raumer sagt (Gesch. d. Päd. I): „Es muß auffallen, wie vieles im 16. Jahrhundert auf Schulen nicht gelehrt wurde. Geschichte und Geographie fehlen in den Unterrichtsplänen ganz; die Mathematik spielt eine klägliche Rolle; von Physik, Naturgeschichte kein Gedanke. Alle Kraft und Zeit wird den klassischen Sprachen, insbesondere dem Latein zugewendet."

Das war die Periode des reinen (formalistischen) „Humanismus."*)

*) „Um ein richtiges Urteil über den Umfang der Lehrgegenstände wie über die Methode des Lehrens im 16. Jahrhundert zu gewinnen" — fährt v. Raumer fort —

Der Übergang vom „Humanismus“ zum „Realismus“ geschah aber in den Schulen über die Maßen langsam. Nicht einmal Bakon, Amos Comenius und die Philanthropen drangen durch. Erst seit Pestalozzi konnte der Realunterricht nach Stoff und Methode zu seinem vollen Rechte, d. i. zu einer selbständigen Stellung, gelangen, — n. b. in den höhern Schulen.

Um diese langsame Entwicklung zu verstehen, muß etwas beachtet werden, was gewöhnlich nicht genug hervorgehoben wird. Die Kluft zwischen dem anfänglichen, formalistischen Humanismus und dem echten Realismus, wie wir ihn jetzt verstehen, war viel größer, als es auf den ersten Blick scheint. Zwischen beide Perioden fällt eine Mittelstufe.

Mit dieser Mittelstufe, die v. Raumer die Periode des „Verbal-Realismus“ nennt, verhält es sich so.

Der „Humanismus“, wie er aus Italien nach Deutschland herübergekommen war, hatte zwar sein Hauptfach, den fremdsprachlichen Unterricht, in Gang gebracht; aber er verstand sich anfänglich selbst noch nicht — weder sein Ziel, die humanistische Bildung, noch seine nächste Aufgabe, das Lehren einer fremden Sprache. Man meinte nämlich, die Sprache an und für sich gebe schon die Sache, die humanistische Bildung, —

„müssen wir auch noch einen Blick in den Zustand der Universitäten thun, insbesondere ihrer philosophischen Fakultäten. In der blühendsten Zeit Wittenbergs (zur Zeit Luthers und Melanchthons), wo selbst die Fachwissenschaften — Theologie, Jurisprudenz und Medizin — dürftig genug vertreten waren, bildeten in der philosophischen Fakultät Latein, Griechisch, Hebräisch, Dialektik und Rhetorik die Hauptgegenstände, über welche man las. Im Jahre 1572 wurde zuerst ein Professor der französischen Sprache berufen. Physik las Melanchthon, ebenso Geschichtskollegien über Karions Chronik. Für Mathematik und Astronomie war Erasmus Reinhold als Professor angestellt, ein ausgezeichneter Gelehrter, der sich an Kopernikus anschloß, aber trotz seiner Tüchtigkeit wegen des allgemeinen Mangels an Liebe zum mathematischen Studium immer nur wenig Zuhörer hatte. Den besten Beweis, wie schlecht es um die Mathematik aussah, giebt die Eröffnungsrede eines Wittenbergischen Docenten der Mathematik. Er lobt die Arithmetik und bittet die Studierenden, sich nicht durch die Schwierigkeit dieser Disciplin abschrecken zu lassen. Die ersten Elemente seien leicht; die Lehre von der Multiplikation und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könne sie von Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden. Freilich gebe es schwierigere Teile der Arithmetik, — „„ich spreche aber,““ fährt er fort, „„von diesen Anfängen (den vier Species), die euch gelehrt werden und nützlich sind.““ Man traut seinen Augen kaum, wenn man das liest. — Das Latein blieb, wie auf Schulen, so auch auf den Universitäten Hauptgegenstand, welcher das Griechische weit hinter sich ließ. Als Melanchthon über die Reden des Demosthenes las, hatte er nur vier Zuhörer. Unsere Zeit, sagt er in einer Einladungsschrift, ist taub für diese Autoren; kaum habe ich einige wenige Zuhörer behalten, die mich nicht verließen, um mich nicht zu betrüben.“

die Sprache, ohne ihren Inhalt. „Alle Zeit und alle Kraft“ — sagt v. Raumer — „wurde gewaltsam auf das Erlernen und Üben des Latein konzentriert. Grammatik ward jahrelang gelehrt, um sprachrichtig, — Dialektik, um denkrichtig, — Rhetorik, um oratorisch sprechen und schreiben, d. h. Latein sprechen und schreiben zu lehren. Durch Disputieren, Deklamieren und Aufführen der Schauspiele des Terenz übte man sich ein. Die Klassiker las man, um aus ihnen Wörter und Phrasen für das Latein-Sprechen und -Schreiben zu sammeln, ohne sich um den Inhalt zu bekümmern.“ —

„So finden wir die Tendenz der Schulen bei den Protestanten wie bei den Katholiken; — Trotzendorf (zu Goldberg in Schlesien), Sturm (in Straßburg), die Württemberger und Sachsen stimmen hierin mit dem Jesuitengeneral Claudius von Aquaviva überein.“ — Das war der Charakter des Humanismus in seiner Urperiode.

„Doch regte sich schon bei dem feiner gebildeten Erasmus etwas, was jener allgemeinen Tendenz nicht entsprach: ich möchte es den „verbalen Realismus“ nennen. Erasmus verlangte nämlich, — obschon man meinen sollte, das verstehe sich von selbst — daß der Philologe manches lernen müsse, ohne das er in unzähligen Fällen die Klassiker zu verstehen

---

„Was insbesondere noch die Kleinheit des damaligen Studienkreises verrät, ist der fast gänzliche Mangel an akademischen Hülfsanstalten (Lehrmitteln). Das einzige war eine Bibliothek Aber wie armselig die damaligen Büchersammlungen bei der Teurung der Bücher gewesen sein mögen, läßt sich schon aus dem Fonds schließen, den z. B. die Universität zu Wittenberg hatte. Er betrug jährlich hundert Gulden, „„wofür die Liberei mit Büchern in allen Fakultäten und Künsten stattlich vermehrt und verbessert werden sollte.““ Von andern Instituten als: Naturaliensammlungen, anatomischem Kabinett, botanischem Garten u. s. w. ist um so weniger die Rede, als solche meist kein Bedürfnis der Professoren bei solchen Vorlesungen, wie sie sie hielten, waren. Wenn ein Theologe Paul Eber über Anatomie las, so geschah das ohne Sektionen. Als eine Merkwürdigkeit wird erzählt, daß der Mediziner Dr. Schurf im Jahre 1526 eine anatomische Zergliederung des menschlichen Kopfes vorgenommen habe. Erst später wird befohlen, jährlich zwei Sektionen vorzunehmen.“ —

„So lehrte man Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Anatomieren, Botanik ohne Botanisieren, Physik ohne Instrumente, — alles aus Büchern — nach Aristoteles, Plinius, Aratus, Galenus u. a., und hinwiederum zum Verständnis der Bücher.“ —

„Erst allmählich entwickelte sich das Bedürfnis, nicht bloß aus Büchern eine traditionelle Naturwissenschaft zu lehren und zu lernen, sondern die Natur selbst, ohne Vermittler, zu erforschen. Auf diese Zeit möge vorläufig das über die akademischen Hülfsanstalten Gesagte hindeuten, — auf die Zeit, wo neben dem Humanismus, der im Worte als seinem Lebenselement sich bewegte, auch der Realismus sich geltend machte.“

gar nicht imstande sei. Dahin rechnete er z. B. Geometrie, Arithmetik, Naturkunde. Keineswegs forderte er, der Philologe solle in allen diesen Disciplinen ein Virtuos sein, wohl aber, er solle sie nicht völlig ignorieren. Wie in so vielen gelehrten Bestrebungen und Leistungen, schloß sich Melanchthon auch in dieser Hinsicht an Erasmus an. Schon in Tübingen begnügte er sich keineswegs bloß mit philologischen Kenntnissen, studierte Physik, Mathematik, Astronomie, Geschichte, Medizin und dieser universellen Richtung blieb er zeitlebens treu." Auch Luther drang auf Berücksichtigung des Inhaltes der Klassiker, und zwar stärker noch als jene beiden. — (Vgl. v. Raumer, I. S. 180—189.)

Was diese Männer für die Schulen wünschen, war — wie wohl gemerkt sein will — keineswegs ein selbständiges Betreiben der Realfächer, sondern lediglich dies, daß die Schüler mehr in den Inhalt der Klassiker eingeführt würden. Und wenn sie den Philologen ein fleißiges Studium der Realfächer empfehlen, so hatte dies nur den Zweck, Lehrer zu gewinnen, welche die Klassiker in dieser Weise behandeln könnten. Dieses neue Lehrverfahren — das der Mittelperiode — kam aber erst im 17. Jahrhundert allmählich in Gang. Genau betrachtet, geschah jedoch bei dieser neuen Lehrweise nichts anderes, als was im Sprachunterricht von Anfang an hätte geschehen sollen: sie kann daher eigentlich nur ein verbesserter, gereinigter „Humanismus" heißen. Weil man aber meinte, damit schon Realien zu lehren, — darum nennt v. Raumer diese Zwischenperiode sehr treffend die des „verbalen" oder „Wort-Realismus". Allgemein ausgedrückt, besteht der Charakter des „Verbal-Realismus" also darin, daß der Realunterricht in und mit dem Sprachunterricht gegeben werden soll.

Bedenkt man nun, wie schwer es gehalten hat, um zu dieser Mittelstufe zu gelangen, so kann es nicht wunder nehmen, daß es noch mehr Anstrengungen und eine noch längere Wartezeit gekostet hat, um ein selbständiges Betreiben der Realfächer in den Schulen einzuführen. Erst nachdem Bakon und Amos Comenius, die darauf gedrungen hatten, fast wieder vergessen waren, — als dann die Philanthropen nochmals darauf drangen, und A. H. Francke in seinen Privatanstalten mit praktischen Versuchen voraufging — kurz, erst in der Mitte und gegen Ende des vorigen Jahrhunderts begannen die höhern Schulen nach und nach auch dem echten „Realismus" sich zu öffnen und so die dritte Entwicklungsstufe zu ersteigen. In dem berühmten Gymnasium zu Schulpforta z. B. treten erst 1773 Geographie und Geschichte im Lehrplan auf; Naturkunde auch da noch nicht. Und in den bayrischen Gymnasien waren noch zu des berühmten Philologen F. Thiersch Zeit (in den vierziger Jahren) den fremden

Sprachen wöchentlich 24 Stunden zugewiesen, während auf die sämtlichen übrigen Fächer nur 8 Stunden kamen. Trotz Pestalozzi, trotz Herbart, Mager u. a. sind auch heutzutage die alten einseitigen Gegensätze „Humanismus" und „Realismus" noch nicht völlig überwunden und versöhnt, — wovon aber hier nicht weiter zu reden ist. Genug, in den höhern Schulen — in den Gymnasien wie in den Realschulen, die inzwischen aufgekommen — hat die Unterrichtsentwicklung ihre dritte Periode begonnen: der Sachunterricht ist nicht mehr beim Sprachunterricht einquartiert, sondern steht auf eigenen Füßen.

Suchen wir uns jetzt im Entwicklungsgange der Volksschule zurechtzufinden.

Von den Gedankenbewegungen, die auf dem höhern Schulgebiete vom bloßen Sprachlernen zum halben Sachlernen und von diesem zum ganzen Sachlernen führten, ist die Volksschule bis zum Anfange dieses Jahrhunderts — also weit über zwei Jahrhunderte lang — wenig oder gar nicht berührt worden. Wie hätte es bei der dürftigen Bildung der Küster- und Handwerks-Schulmeister auch anders sein können? Erst als einige Geistliche und einzelne besser ausgerüstete Lehrer sich um die Vor- und Fortbildung des Volksschulstandes bekümmerten, — als dann weiter der Staat durch Errichtung von Seminarien sich dieser Aufgabe annahm — was aber in den meisten Gegenden erst im ersten Viertel dieses Jahrhunderts geschah — erst da begannen jene Gedankenbewegungen, durch Pestalozzi verstärkt und belebt, auch in die Elementarschule einzudringen. Bis dahin war dieselbe im wesentlichen nichts anderes als Religions- und Sprachschule (und für die Knaben auch wohl ein wenig Rechenschule) gewesen. Als Sprachschule beschäftigte sie sich jedoch nur mit Lesen und Abschreiben — aus den religiösen Lese- und Lernbüchern. Der Religionsunterricht, bei dem es sich doch um etwas geistig Reales handelte (in der bibl. Geschichte auch um äußere Sachen), wurde ebenfalls buchmäßig betrieben, — es wurde gelesen und auswendig gelernt. Man kann daher sagen: während die alte Volksschule ihrem Lehrmaterial und ihrem Hauptzwecke nach vornehmlich Religionsschule war, war sie der Lehrweise nach wesentlich Sprachschule: der religiöse Sachunterricht steckte im Sprachunterricht. Das sieht fast wie „Verbal-Realismus" aus, aber es sieht auch bloß so aus: in Wahrheit lag diese zweite Stufe noch in ferner Zukunft. Denn da von einem erklärenden und erbaulichen Eingehen auf den Inhalt der religiösen Lese- und Lernbücher so gut wie gar nicht die Rede war, so befand sich die Volksschule diese zwei Jahrhunderte hindurch selbst im Religionsunterricht auf jener methodischen Urstufe, auf welcher die alten sog. „humanistischen" Lateinschulen begonnen hatten. Doch mochte

ein kleiner Unterschied vorhanden sein: die alten „Humanisten" ließen den Inhalt der Klassiker mit Willen liegen, weil sie es lediglich auf die Sprache abgesehen hatten; die alten Elementar-Schulmeister ließen zwar den Inhalt ihrer religiösen Schulbücher auch unangerührt liegen, aber sie meinten wohl, über dem Lesen und Auswendiglernen würden die Schüler ihn von selbst in Kopf und Herz aufnehmen. Hinsichtlich der naturkundlichen und historisch-geographischen „Realien" stand die damalige Volksschule den alten Lateinschulen vollständig gleich, — oder vielmehr noch hinter ihnen zurück, denn Lesebücher mit solchem Lesestoff, wie die fremdsprachlichen Klassiker ihn boten, besaßen die deutschen Küsterschulen nicht.

Das war der Charakter des Volksschulunterrichts in seiner ersten Periode.

Zu der Zeit, als die höhern Schulen bereits die dritte Stufe ihrer Entwicklung betraten, nämlich einen selbständigen Sachunterricht einführten — gegen Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts — da trat die Volksschule erst in ihre zweite Entwicklungsperiode ein. Einmal fing sie im Religionsunterricht an, auch den Inhalt der Lehrbücher zu beachten — in der Weise umständlicher Katechisationen über das Gelesene oder Gelernte. Sodann kamen neben den Religionsbüchern die sogen. „Lesebücher" auf, die neben Erzählungen, Gedichten und Sprichwörtern auch etwas von „gemeinnützigen Kenntnissen" enthielten. Das war ein mächtiger Fortschritt: ein selbständiger Religionsunterricht und zugleich ein Sprachunterricht, der unter seiner Flagge auch manches aus den Realfächern als freies Frachtgut mitnahm.

Durch Hülfe der Philanthropen, insbesondere des trefflichen v. Rochow — (dem am Rhein der Pfarrer Joes in Ründeroth und die bekannten Schulmänner Dan. Schürmann in Remscheid, Wilberg in Elberfeld, Tops und Berger in Mülheim a. Rh. sich anschlossen) — so weit gebracht, hätte die Volksschule nunmehr die errungene zweite Stufe ihres Lebenslaufes recht ausnutzen und dann fröhlich der dritten zustreben können. Sie hätte es um so besser gekonnt, weil nicht lange nachher auch die von Pestalozzi ausgehende Anregung und die Seminare mit eingriffen. Seltsamerweise schlug sie aber neben diesem Aufschwunge zu gleicher Zeit in einem ihrer Lehrfächer eine Richtung ein, die von dem im Realunterricht zu erstrebenden Ziele geradezu abführte und darum nicht anders denn als ein Irrweg bezeichnet werden kann. Was ich meine, ist dies.

Da die Volksschule bisher wesentlich Sprachschule gewesen war, so sollte man meinen, die Sorge ihrer Lehrer würde jetzt am meisten darauf sich gerichtet haben, dem Sachunterricht einen größeren Raum zu verschaffen. Den ersten Reformatoren dieser zweiten Periode — den Philan-

thropen, v. Rochow, Wilberg u. s. w. — hat dies auch wohl vornehmlich im Sinne und am Herzen gelegen. Allein schon sehr bald kam die Bewegung in eine andere Bahn, — in die, den **Sprachunterricht** immer mehr auszudehnen und zwar so, daß die Grammatik und die grammatisch-orthographischen Exerzitien den Mittelpunkt bildeten. Es gelang nur zu gut: der Sprachunterricht erlangte eine Ausdehnung, die selbst den Religionsunterricht weit hinter sich ließ. Heutzutage wird es einem fast schwer, sich klar vorzustellen, welche Motive den Sprachunterricht zu diesem außerordentlichen Ansehen und Übergewicht erhoben haben. War es das Beispiel der höhern Schulen, welches dazu reizte, indem man, wie dort die fremden Sprachen den Mittelpunkt des Unterrichts bildeten, so der Volksschule einen solchen Mittelpunkt im Muttersprachunterricht verschaffen wollte? Oder kam es daher, weil den Lehrern vornehmlich die formalistische Seite der pestalozzischen Didaktik in die Augen fiel und imponierte? Oder hatte man mittlerweile erkannt, daß der Realunterricht, wie er damals erteilt wurde, doch nicht die gewünschten soliden Kenntnisse und die nötige formale Schulung geben konnte? Wahrscheinlich wirkten alle diese Gedanken und vielleicht noch andere zusammen. Wie dem auch sei, — der erste Gedanke war vollständig irrig, denn in der Pädagogik giebt es keine Äquivalente, und ganz besonders giebt es kein Äquivalent für den fremdsprachlichen Unterricht. Durch die verkehrte praktische Ausführung wurde aber dieser Gedanke doppelt falsch: denn **wenn** es wahr wäre, daß die Ausdehnung des Muttersprachunterrichts den fehlenden fremdsprachlichen ein wenig ersetzen könnte, so würden doch die Grammatik und die grammatischen Übungen nicht die Stelle sein, wo die Ausdehnung am meisten lohnt. Doch was an dem Sprachunterricht an und für sich irrig war und warum es irrig war, — das ist es nicht, was uns hier interessiert, sondern vielmehr die schlimme Wirkung dieser Verirrung auf den **Realunterricht**. Diese liegt auf der Hand: die übermäßige Ausdehnung, die der Sprachunterricht durch das theoretische und praktische Grammatisieren erhielt, trat dem Realunterricht und seiner Entwicklung entschieden in den Weg. Die „gemeinnützigen Kenntnisse“ standen zwar im Lesebuche, aber wegen der zeitverschlingenden Sprachübungen blieb für sie wenig Zeit übrig. Die zweite Periode der didaktischen Entwicklung, die durch die Philanthropen, durch v. Rochow u. s. w. ganz richtig eingeleitet worden war, hatte völlig Ziel und Weg verloren. Aber das nicht nur, sondern man schleppte obendrein den schweren Irrtum des Grammatisierens nach, — gerade wie in der Periode des sel. Zopfes der tapfere Wehrmann, der seine Zeit zu wichtigeren Dingen nötig gehabt hätte, seine schönen Morgenstunden zur Ausstaffierung seines nutzlosen Kopfputzes verwenden mußte. Und in der That

— wie in der politischen und Kulturgeschichte, so ist auch in der Schulgeschichte die erste Zeit der Aufklärung die echte Zopfzeit gewesen. Die Aufklärung schritt dann fort, es kamen die Seminare — aber der Sprachzopf wuchs und wuchs. Erst als er zur höchsten Höhe seiner Stattlichkeit gekommen war — in der Zeit der Wurstschen „Sprachdenklehre"*) — da kam auch das Schwert über ihn. Natürlich nicht aus der Mitte der Volksschullehrer — denn die konnten ihn, weil er eben hinten hing, nicht sehen — sondern aus der Reihe des höhern Schulstandes, wo man diese Verunzierung der Volksschule längst beklagt hatte. Es waren die Herren Mager, Hülsmann, Wackernagel u. s. w., die zu Anfang der vierziger Jahre gegen den grammatischen Sprachunterricht zu Felde zogen. Ihre positiven Losungen hießen: „Der Muttersprachunterricht muß an das Lesebuch sich anschließen," und: „Das Lesebuch darf nur mustergültige (klassische) Lesestücke enthalten." In der Theorie galt der grammatistische Sprachunterricht seitdem als verurteilt, — obwohl er in Wahrheit nicht völlig geschlagen war, denn dazu reichten die Gründe dieser Angreifer noch nicht hin. Auch in der Praxis wurde er so weit zurückgedrängt, daß jene positiven Losungen allgemeine Geltung gewannen.

Welchen Einfluß übte nun diese Reform des Sprachunterrichts auf den Realunterricht? Einen zwiefachen: einen guten und einen übeln. Hier interessiert uns zunächst der gute. (Von dem übeln Einflusse wird weiter unten, beim zweiten Fehler des Realunterrichts, die Rede sein.) Die gute Wirkung bestand darin, daß durch die Einschränkung oder gänzliche Beseitigung der grammatistischen Lektionen — wo sie wirklich stattfand — Zeit frei wurde und diese freigewordene Zeit nun den Realien zugewendet werden konnte. Dieselben hatten alle Ursache, diese unversehens erhaltene Förderung dankbar willkommen zu heißen. Im Grunde war jedoch der Realunterricht lediglich wieder auf den Standpunkt zurückgekehrt, auf dem er schon zur Zeit v. Rochows und Wilbergs gestanden hatte. Der vermeintliche Fortschrittsweg durch die sprachunterrichtlichen Experimente hindurch war eben nichts als eine reine Zirkelbewegung gewesen: die Realien fanden sich immer noch beim Sprachunterricht einlogiert, — oder historisch ausgedrückt: im Realunterricht stand die Volksschule nach wie vor auf dem Boden des „Verbal-Realismus". So weit war man anno 1844 gekommen.

---

*) Es thut mir immer leid, wenn der Name dieses wackeren, strebsamen Schulmannes in solcher ungünstigen Verbindung genannt werden muß; denn seine Schriften gehörten in anderer Hinsicht, zumal als Arbeitsprodukte betrachtet, unstreitig zu den achtbarsten Erzeugnissen der pädagogischen Litteratur. Der sprachunterrichtliche Irrtum, der darin ausgeprägt ist, fällt nicht zunächst ihm, sondern seiner Zeit zur Last.

Was seitdem geschehen, ist bekannt. Anno 1853 wurde diese Lehrweise der zweiten Entwicklungsperiode — wonach der Sachunterricht in und mit dem Sprachunterricht erteilt werden soll — durch die preußischen Regulative noch einmal feierlich proklamiert und schulregimentlich fixiert. Zunächst für die einklassige Volksschule und die Präparandenbildung. Die mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen behielten einen gewissen freien Spielraum, allein sie wurden auch ohne Rat gelassen. Wie viele derselben von dieser Freiheit Gebrauch gemacht haben, weiß ich nicht.*) Gewiß aber ist, daß die allermeisten preußischen Volksschulen die weiteren 20 Jahre hindurch der regulativischen Weisung gefolgt sind, also im Realunterricht auf demselben Standpunkte stehen, auf welchem die Schulen v. Rochows, Wilbergs ꝛc. standen, — vorausgesetzt, daß sie im Sprachunterricht ohne zeitraubende grammatische Übungen auszukommen wissen, denn sonst würden sie jenen nicht einmal gleich stehen. Es ist ja wahr — dieses gute Zeugnis darf den Regulativen nicht versagt werden — daß auf ihren Antrieb viele Schulen und Seminare redlich bemüht gewesen sind, diesem Boden die möglichst reichste Frucht abzugewinnen. Namentlich hat die sog. schlesisch-brandenburgische Schule, die getreue Vor- und Mitarbeiterin der Regulative, in dieser Beziehung sich anerkennenswerte Verdienste erworben, — insbesondere durch ihr Losungswort vom „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", wovon später (bei der Kritik des Sprachunterrichts) näher zu reden sein wird. Aber der Boden des „Verbal-Realismus" ist eben sehr unfruchtbar. Jene fleißigen Männer würden sich daher ein noch größeres Verdienst erworben haben, wenn sie mit dazu geholfen hätten, den gesamten Sachunterricht auf den fruchtbareren Boden der vor uns liegenden dritten Entwicklungsstufe zu verpflanzen. Vor Pestalozzi — anno 1784 — war die Einführung des „Verbal-Realismus" ein ehrenhafter Fortschritt: nach Pestalozzi — anno 1853 — ist sein Festhalten nicht mehr berechtigt, sondern ein Rückschritt, ein ehrenrühriger Anachronismus.

So weit unsere historische Exkursion. Sie hat, wie dem Leser merkbar geworden sein wird, die uns beschäftigende Frage — vom ersten Hauptfehler im Realunterricht — nach mehreren Seiten hin bedeutend aufgehellt.

Vorab ist deutlicher geworden, daß hinter der eingangs angeklagten Losung: „der Realunterricht muß an das Lesebuch sich anschließen," in der That eine breite, bejahrte Lehrtheorie steckt — die des „Verbal-Realismus" — welche dem Realunterricht eine selbständige Stellung

*) Sofern sie einen selbständigen Realunterricht an der Hand kompendiöser „Leitfäden" eingeführt haben, wird ihrer weiter unten (beim zweiten Fehler) gedacht werden.

versagt und ihn beim Sprachunterricht unterbringt, — oder mit andern Worten: die das ernste Lernstadium sparen und das mündliche Lehrwort nicht frei geben will. Dieser Grundirrtum des bisherigen Realunterrichts hat uns sein volles Gesicht zeigen müssen. Ins Herz gesehen haben wir ihm freilich auch jetzt noch nicht. Die später folgende Kritik des bisherigen Sprachunterrichts wird diese dunkle Stelle ebenfalls noch aufhellen.

Zum andern ist deutlich geworden, daß die preußischen Regulative im Real- und Sprachunterricht unbestreitbar auch eine verdienstliche Seite haben. Der Sprachunterricht hatte sich durch seine Isolierung in einen öden, unfruchtbaren Formalismus verirrt und überdies durch seine übermäßige Ausdehnung dem Realunterricht den erforderlichen Raum geraubt, — kurz, die durch die Philanthropen, durch v. Rochow und seine Zeitgenossen so schön eingeleitete zweite Periode der Volksschulgeschichte war in ihrer Entwicklung unterbrochen und aufgehalten worden. Daß die Regulative und die schlesisch-brandenburgische Schule durch ihre Losung vom „vereinigten Sach- und Sprachunterricht" die also verirrte Lehrweise auf den verlassenen, relativ richtigen Weg zurückriefen und so wieder eine normale Fortentwicklung möglich machten und in Fluß brachten — das wird man immer als ein gutes Werk anerkennen und verdanken müssen.

Es ist drittens deutlich geworden, daß bei denjenigen, die anno 1853 das alte „verbal-realistische" Lehrverfahren neu proklamierten und für das einzig richtige ausgaben, neben der unzulänglichen didaktischen Reflexion auch die Tradition eine große Rolle gespielt hat. Zu welchem Lehrverfahren die richtige didaktische Reflexion führt, haben unsere Thesen zu zeigen versucht. Gegründete Bedenken konnten und können der Einführung desselben nicht im Wege stehen, — auch nicht bei den einklassigen Schulen. Im Gegenteil. Denn wer den rechten Begriff des elementaren Lehrganges hat, dem kann eine einfache Überlegung sagen, daß in der Naturkunde und im humanistischen Realunterricht ebensogut eine elementare Stoffauswahl möglich sein muß als im Religionsunterricht, wo ja ein selbständiges Betreiben anerkannt ist, — also von dieser Seite nichts hindert, den Lehrstoff genau nach Bedarf einzuschränken. Und wer den rechten Begriff der vollen Durcharbeitung hat, dem muß eine einfache Überlegung weiter sagen, daß bei der „verbal-realistischen" Lehrweise nicht bloß das pestalozzische Princip der Anschauung — d. i. das erste Lernstadium — zu kurz kommt, sondern auch die Forderungen der beiden andern Lernstadien nicht vollaus erfüllbar sind. Warum haben aber die neuen Vertreter dieser alten Lehrweise jene einfachen Reflexionen nicht gemacht? Eben deshalb nicht, weil ihnen — wie am Tage liegt — die rechten Begriffe der elementaren Stoffauswahl und der vollen Durcharbeitung fehlten.

Diese Denkfehler rührten aber wieder daher, weil sie sich an den traditionellen Begriffen genügen ließen, — weil man, wie die ausdrückliche Versicherung lautet, nur das in der Praxis Bewährte festhalten wollte. Was hatte sich denn bis anno 1853 im Realunterricht bewährt? Die stellenweise versuchte Nachahmung der vornehmen Lehrweise der höhern Schulen, wonach in der Naturkunde jeder einzelne Zweig selbständig und systematisch betrieben wird, hatte sich allerdings nicht bewährt. Denn das lief entweder auf ein kompendiarisches, dürres Lehrgerippe hinaus, woran die Schüler weder ein Interesse noch Bildung gewinnen konnten, — oder auf ein liebhaberisches Betreiben einzelner Fächer (der Botanik 2c.), während die übrigen vernachlässigt wurden. Und in der einklassigen Volksschule war auf diesem Wege vollends kein Durchkommen. Außer dieser „Leitfaden"-Lehrweise lag aber keine andere vor als die traditionelle des „Verbal-Realismus", welche den Sachunterricht beim Sprachunterricht einquartierte. Anstatt nun jener Leitfadenweise, die das Rechte suchte, aber nicht finden konnte, auf den rechten Weg zu helfen, wurde die traditionelle „verbal-realistische" ohne weiteres als die bewährte angenommen und für die einzig berechtigte erklärt, — als ob Pestalozzi gar nicht gelebt hätte. Die Reflexion reichte eben nicht weiter als die Tradition; wo diese zu Ende war, da wußte das eigene Denken weder Weg noch Steg. — Zu allem Überfluß läßt sich dies aufs evidenteste auch noch aus dem Religionsunterricht der schlesisch-brandenburgischen Schule und der Regulative beweisen. Hier kann man sich nicht darauf berufen wollen, daß die knappe Zeit die rechte Stoffauswahl und die volle Durcharbeitung hindere. Diesem Lehrgegenstande räumen bekanntlich die Regulative so viel Zeit ein, daß er in jedem Betracht selbständig betrieben werden kann. Vorschriftsmäßig soll er sogar mehr als selbständig — wenn man so sagen darf — auftreten, denn es gehen auf der Oberstufe drei religiöse Fächer, drei gesonderte Lehrgänge, nebeneinander her: die bibl. Geschichte, die Perikopen und der Katechismus. Zu einer solchen Großartigkeit haben sich die Realschulen in der dort begünstigten Naturkunde nicht verstiegen: dem größten Schwindelkopf ist noch nicht eingefallen, etwa Botanik, Sternkunde und Physik nebeneinander vorzunehmen. Doch sehen wir von dieser abenteuerlichen Gestalt der Tradition ab. Bleiben wir bei der bibl. Geschichte stehen. Auch hier waren und sind die großartigsten Mißgriffe im Schwange. Und obgleich viel und mit Emphase vom Durcharbeiten des Lehrstoffes gesprochen wird, so sind doch die wahren Gesetze der Durcharbeitung nicht gekannt; selbst jetzt, nachdem jahrelang aufs nachdrücklichste darauf hingewiesen worden ist, können sie noch nicht zur unumwundenen Anerkennung gelangen. Es kommt weder das dritte Lernstadium zu seinem Rechte, weil man die Notwendigkeit

fixierter Reproduktionsfragen nicht anerkennen will, noch — was am schlimmsten ist — das erste, weil man das mündliche Lehrwort nicht frei geben will. Der Mangel an Zeit ist also nicht das Hindernis, welches dem rechten Verfahren im Wege steht, sondern neben der kurzatmigen didaktischen Reflexion ganz besonders die abergläubische Macht der Tradition. So im Religionsunterricht, so auch im Realunterricht.

Unsere Untersuchung über den ersten, den Grundirrtum im Realunterricht kann hier schließen.

Ohne Zweifel wird es noch viele Anstrengungen der Arbeit und des Kampfes kosten, bevor die Reglements und die Praxis aus dem alten Geleise heraus und auf die dritte Stufe der didaktischen Entwicklung hinaufgebracht sind. Die Kenntnis der psychologischen Gesetze des Unterrichts ist im lehrenden und leitenden Personal der Volksschule noch wenig verbreitet; darum der Aberglaube an das Bewährtsein alles Traditionellen desto verbreiteter und stärker. Konnten so viele Schulräte, Seminardirektoren, Schulinspektoren und Lehrer selbst im Religionsunterricht das Rechte nicht sehen, — wo doch weder die knappe Zeit, noch der Mangel an Lehrhülfsmitteln den Blick beirrt — so darf es nicht wunder nehmen, wenn sie sich im Realunterricht noch schwerer zurechtfinden. Hier ist in der That das Zurechtfinden noch wenig vorbereitet: es fehlen nicht nur gute Vorschläge für Stoffauswahl und Lehrgang, sondern auch fast alle Lehrhülfsmittel für die Durcharbeitung des Stoffes. Diejenigen, welche sich erst ein Urteil bilden können, wenn alles das fertig vorliegt, werden also wohl noch eine geraume Zeit zum Besinnen nötig haben. Mit einem Wort: der „Feind" steht annoch in einer starken, durch natürliche Hindernisse gedeckten Position. Indessen — es ist auch bereits etwas überaus Großes gewonnen. Es ist jetzt klar gestellt, daß wir es im Religionsunterricht, im humanistischen Gebiet und in der Naturkunde nicht mit einem dreifachen, sondern überall mit einem und demselben Gegner — dem „Verbal-Realismus", zu deutsch: der Wortlernerei — zu thun haben. Wenn hier der Realunterricht in den Sprachunterricht einquartiert wird, oder dort der Sprachunterricht sich isoliert, wenn in allen Wissensfächern das mündliche Wort nicht zu seinem Recht kommen kann, oder im Religionsunterricht die Wortlernerei sogar zum Memorier-Materialismus sich steigert — so fließt das alles aus einer und derselben Quelle. Jetzt hat denn auch der Kampf auf der ganzen Linie — in allen drei Wissensgebieten — begonnen. Ist der „Verbal-Realismus" einmal an einer Stelle, sei es im Religionsunterricht oder in einem der andern Fächer, geschlagen, so wird er bald überall das Feld räumen müssen.

---

2. Der zweite Fehler.

Der erste Hauptfehler richtet seine praktische Spitze, wie wir gesehen haben, vornehmlich wider das Recht des mündlichen Lehrwortes, also wider das erste Lernstadium. Bei der jetzt folgenden Untersuchung handelt es sich um das Lehrmittel der zweiten Lernoperation, um das Lehrbuch.

Dasselbe kommt in zwei Formen vor: einmal als sog. Leitfaden und dann als sog. Lesebuch. Wir werden daher beide Formen dieses Lehrmittels zu prüfen haben.

Seit langem schon hat es Lehrer gegeben, besonders an mehrklassigen Schulen, die recht wohl einsahen, daß ein „unselbständiger" Realunterricht fast so gut wie gar keiner ist. Sie versuchten daher, den Realunterricht — d. h. einige Zweige desselben — selbständig zu erteilen.*) Da die üblichen Lesebücher darauf nicht berechnet waren, so bedurfte man eines besonderen Lehrmittels, eines eigentlich realistischen Lehrbuches. Wie ließ sich das herstellen? Sah man sich nach Mustern um, so lagen nur die realistischen Lehrbücher der höhern Schulen vor. An diese mußte man sich vorab halten. Nach ihrem Umfange paßten sie freilich für die Volksschule nicht; das war klar. So wurden sie denn gekürzt, rechts und links beschnitten; — und, wo das noch nicht genügte, wieder gekürzt und wieder beschnitten: endlich mußten sie doch passen, und endlich wurden sie fertig. Aber was hatte man nun? und wie paßte das, was man hatte? Es waren dem Stoffe und dem Lehrgange nach systematische Lehrbücher, — der Form nach Kompendien, sog. Leitfäden, d. i. gedrängte Auszüge, kurze Abrisse, dürre Gerippe, zum Teil recht abstrakt. (Was hier und da verschieden war, — ob man nämlich für jedes Fach einen besondern Leitfaden besaß, oder diese Leitfäden zu einem Gesamt-Lehrbuche vereinigte, oder sie dem gewöhnlichen Lesebuche als Anhang beifügte, — das sind äußere Verschiedenheiten, die uns hier nicht zu kümmern brauchen.) Die gedrängte, trockene und durchweg abstrakte Form dieser Leitfäden konnte nicht sogleich Bedenken erregen, da die von alters her gebrauchten Religions-Lehrbücher (Katechismen) mit denselben Eigenschaften ausgestattet waren; zudem wurden diese letztern sogar wörtlich auswendiggelernt, — ein Mißbrauch, den meines Wissens die realistischen Leitfäden nie erfahren haben.

Im Verlauf der Zeit ist indessen die Form der realistischen Leitfäden wesentlich verbessert worden, insbesondere der naturkundlichen: einmal hinsichtlich des Stoffes und des Lehrganges, und sodann auch hinsichtlich des

*) Seltsamerweise hat die Geographie, diese jüngste und am wenigsten ausgebildete Disciplin, das Vorrecht erlangt, fast überall selbständig betrieben zu werden, auch in den einklassigen Schulen.

Lehrverfahrens, soweit es sich um das erste Lernstadium handelt. Man beginnt nicht mehr mit einer Übersicht des Systems, sondern mit der Anschauung, geht vom Einfachen zum Zusammengesetzten ꝛc. — kurz, man hat die wissenschaftliche Form mit der elementaren vertauscht. So giebt es Leitfäden — z. B. die Lübenschen für die Naturgeschichte — die in dieser Beziehung nichts Wesentliches zu wünschen übrig lassen. Die oben in (These 2, 4 und 5) geltend gemachten Forderungen an die Stoffauswahl sind zwar auch in den besseren Lehrbüchern noch nicht berücksichtigt, allein das berührt ihren „Leitfaden"-Charakter nicht. Anders ist es mit den Forderungen, welche die Volksschule an die Durcharbeitung des Stoffes machen muß (These 8, 9, 10). Da liegt der Punkt, wo die schwache Seite der Leitfäden, auch der besseren, zu Tage tritt. Zwar im ersten Lernstadium, beim mündlichen Unterricht, braucht nichts zu fehlen; und wenn etwas fehlte, so würde nicht das Buch, sondern der Lehrer daran schuld sein. Darin besteht eben das Recht, welches die Freunde der Leitfäden vor den Anhängern des „Verbal-Realismus" voraushaben, daß sie ein selbständiges Betreiben der Realien, d. i. eine ausreichende mündliche Behandlung verlangen — wenn sie anders ihren eigenen Standpunkt recht verstehen. Ebenso brauchen Reproduktionsfragen nicht zu fehlen, wie es denn auch Leitfäden giebt, die reichlich damit ausgestattet sind. Wo es dem Leitfaden-Unterricht fehlt, — das ist im zweiten Stadium, beim Einprägen. Gewisse Hauptsachen, die im Leitfaden stehen und um derer willen er da ist, kann sich der Schüler zwar wieder vorführen. Allein das genügt nicht. Es genügt einmal nicht um des sachlichen Lernens willen. Denn wenn die Schüler sich alles bis ins Detail hinein und genau merken sollen, so müssen sie es ganz nachlesen können. Will der Lehrer selbst dieses Einprägen vornehmen, durch mündliche Repetition, so erfordert das auf der Oberstufe mehr Zeit, als er übrig hat, und nimmt überdies die Selbstthätigkeit der Schüler nicht genug in Anspruch. Was hier nötig ist, dafür hat man an dem bibl. Geschichtsunterricht einen sicheren Maßstab. In der nachpestalozzischen Zeit ist es ja noch keinem eingefallen, das biblisch-geschichtliche Lernen bloß auf das mündliche Erzählen und einen magern Geschichtsabriß gründen zu wollen. Braucht man nun hier ein ausführliches bibl. Geschichtsbuch, so wird bei den Realien für denselben Zweck auch ein ausführliches Reallesebuch nötig sein. — Der Leitfaden genügt aber zweitens um der Sprachbildung willen nicht. Denn die Schüler sollen nicht bloß die Sache, sondern auch ihren sprachlichen Ausdruck sich einprägen, und das kann wiederum nicht anders als durch das Lesen einer ausführlichen Darstellung geschehen.

Wir sehen also: wie beim „Verbal-Realismus" das mündliche Lehrwort vernachlässigt wird, so kommt beim Leitfaden-Unterricht das zweite Stadium, das sachliche und sprachliche Einprägen, zu kurz. Aber nicht bloß das; — der zwiefache Mangel im Einprägen überträgt sich in seinen Nachwirkungen auch auf das dritte Stadium, so daß die Reproduktionsfragen, wenn sie anders vorhanden sind, doch nicht ihren vollen Dienst thun können. Wohlverstanden: ich meine nicht, daß das Reproduzieren mangelhaft ausfallen werde — denn das versteht sich bei einem mangelhaften Einprägen von selbst, — sondern daß das Reproduktions-Hülfsmittel nicht zeigen kann, was es zu leisten vermag.

Warum sind diese augenfälligen Mängel der Leitfäden aber nicht von vornherein bemerkt worden? Die Leitfäden sind, wie wir vorhin sahen, dadurch in die Volksschule gekommen, daß man die höheren Schulen ebenso im Realunterricht zum Vorbilde nahm, wie es die Grammatisten im Sprachunterricht gethan hatten. Auf diese Nachahmung konnte man aber nur darum geraten, weil der rechte Begriff der bildenden Durcharbeitung fehlte. Hätte man diesen gehabt, so würde man auch eingesehen haben, daß die Volksschule von den höhern Schulen durch eine große Kluft getrennt ist. Die Volksschule hat es mit einer ungleich größeren Schülerzahl zu thun, schließt mit dem Knabenalter ab und bewegt sich bloß auf dem Boden der Muttersprache. Hier muß darum der Wissensstoff, wenn er allseitig bildend wirken soll, alle drei Lernstadien sorgfältig durchmachen und zu dem Zwecke über die entsprechenden Lehrmittel verfügen können. Eine solche umständliche Durcharbeitung ist bei den höhern Schulen nicht in gleichem Maße erforderlich, — oder wenn doch, so kann es auf andere Weise und mit andern Lehrmitteln geschehen, wenigstens auf den oberen Stufen. Im sachlichen Lernen kommt den höhern Schulen zu gut, einmal daß ihre Klassen weniger Schüler haben, und sodann, daß der Unterricht bis ins Jünglingsalter hinein sich fortsetzt, wodurch das Gelernte teils von selbst repetiert wird, teils immer wieder absichtlich repetiert werden kann. Und im sprachlichen Lernen besitzen die höhern Schulen an dem fremdsprachlichen Unterricht ein Bildungsmittel, das alle sprachlichen Übungen der Volksschule — die an den Realien eingerechnet — weit übertrifft. Ich für meine Person bin zwar der Meinung, daß die unteren Stufen der höhern Schulen sich dem Volksschulunterricht mehr nähern — namentlich in den Realien anstatt der systematischen Leitfäden ein Real-Lesebuch (samt einem Fragehefte) benutzen sollten. Wie dem aber auch sei, — so viel ist gewiß: wenn beim Realunterricht Leitfäden gebraucht werden

dürfen, so kann dies nur in den höhern Schulen der Fall sein, nicht in der Volksschule.*)

Die Einführung der Leitfäden in die Volksschule war somit an und für sich ein principieller Mißgriff. Der Fehler mußte aber doppelt fühlbar werden, weil er mit dem erwähnten Mißgriff im Sprachunterricht — mit der grammatischen und ausgedehnten Betreibung desselben — zusammentraf. Da war es schlechterdings unmöglich, der Durcharbeitung des Realstoffes die nötige Zeit zu widmen.

Was für ein Lernresultat konnte da herauskommen — an Kenntnissen, an Sachbildung und an sprachlicher Schulung?

Es traten aber noch andere zufällige schlimme Umstände hinzu. Wegen ihres kleinen Umfanges lassen die Leitfäden nicht sofort erkennen, was für eine Menge Stoff in ihnen zusammengepreßt ist, — und zu welch großem Volumen dieser Stoff aufquillt, wenn er für eine regelrechte anschauliche Behandlung zubereitet wird. Selbst viele Autoren, denen das doch klar sein sollte, scheinen durch diesen Umstand in schwere Täuschungen geraten zu sein; denn es giebt nicht wenige Leitfäden, die in einer Zweigdisciplin (z. B. in der sog. Naturgeschichte, oder in der politischen Geographie) mehr Stoff enthalten, als im Gesamtfache behandelt werden kann. Noch häufiger haben die Lehrer sich dadurch täuschen lassen. Wie soll man es sich sonst erklären, daß derartige umfangreiche Leitfäden sogar in solche Schulen haben Eingang finden können, wo nicht einmal zum mündlichen Durchsprechen, geschweige zum Einprägen und Reproduzieren die erforderliche Zeit vorhanden war? — Aber was für ein jammerhaftes Lernen mag da stattgefunden haben, — falls nicht die andern Gegenstände so gütig waren, die fehlende Zeit herzugeben?

In Summa: die Leitfäden haben es gut gemeint, sie wollten den Realunterricht aus dem alten Geleise des „Verbal-Realismus“ herausbringen. Allein es ist ihnen nicht gelungen. Im Gegenteil. Vermöge ihrer principiellen Mängel, wonach auch im günstigsten Falle die Durcharbeitung des Stoffes und die sprachliche Schulung zu kurz kommt, — und vermöge der erwähnten zufälligen Umstände, wodurch die übeln Folgen dieser Mängel noch augenfälliger ans Licht treten, haben gerade die Leitfäden es verschuldet, daß der selbständige Realunterricht selbst bei vielen

*) Ein Leitfaden kann freilich auch den Zweck haben, dem Lehrer — nämlich als leitendes Handbuch, zu dienen. Insofern er dies will, haben wir hier nichts mit ihm zu thun. Hier handelt es sich um seine Bestimmung, ein Lernmittel für den Schüler zu sein. Daß man für so verschiedene Zwecke ein Buch herstellen zu können meinte — diese Thatsache allein beweist schon zur Genüge, daß der Begriff des „Leitfadens“ unklar und auf falscher Fährte war.

Wir sehen also: wie beim „Verbal-Realismus" das mündliche Lehrwort vernachlässigt wird, so kommt beim Leitfaden-Unterricht das zweite Stadium, das sachliche und sprachliche Einprägen, zu kurz. Aber nicht bloß das; — der zwiefache Mangel im Einprägen überträgt sich in seinen Nachwirkungen auch auf das dritte Stadium, so daß die Reproduktionsfragen, wenn sie anders vorhanden sind, doch nicht ihren vollen Dienst thun können. Wohlverstanden: ich meine nicht, daß das Reproduzieren mangelhaft ausfallen werde — denn das versteht sich bei einem mangelhaften Einprägen von selbst, — sondern daß das Reproduktions-Hülfsmittel nicht zeigen kann, was es zu leisten vermag.

Warum sind diese augenfälligen Mängel der Leitfäden aber nicht von vornherein bemerkt worden? Die Leitfäden sind, wie wir vorhin sahen, dadurch in die Volksschule gekommen, daß man die höheren Schulen ebenso im Realunterricht zum Vorbilde nahm, wie es die Grammatisten im Sprachunterricht gethan hatten. Auf diese Nachahmung konnte man aber nur darum geraten, weil der rechte Begriff der bildenden Durcharbeitung fehlte. Hätte man diesen gehabt, so würde man auch eingesehen haben, daß die Volksschule von den höhern Schulen durch eine große Kluft getrennt ist. Die Volksschule hat es mit einer ungleich größeren Schülerzahl zu thun, schließt mit dem Knabenalter ab und bewegt sich bloß auf dem Boden der Muttersprache. Hier muß darum der Wissensstoff, wenn er allseitig bildend wirken soll, alle drei Lernstadien sorgfältig durchmachen und zu dem Zwecke über die entsprechenden Lehrmittel verfügen können. Eine solche umständliche Durcharbeitung ist bei den höhern Schulen nicht in gleichem Maße erforderlich, — oder wenn doch, so kann es auf andere Weise und mit andern Lehrmitteln geschehen, wenigstens auf den oberen Stufen. Im sachlichen Lernen kommt den höhern Schulen zu gut, einmal daß ihre Klassen weniger Schüler haben, und sodann, daß der Unterricht bis ins Jünglingsalter hinein sich fortsetzt, wodurch das Gelernte teils von selbst repetiert wird, teils immer wieder absichtlich repetiert werden kann. Und im sprachlichen Lernen besitzen die höhern Schulen an dem fremdsprachlichen Unterricht ein Bildungsmittel, das alle sprachlichen Übungen der Volksschule — die an den Realien eingerechnet — weit übertrifft. Ich für meine Person bin zwar der Meinung, daß die unteren Stufen der höhern Schulen sich dem Volksschulunterricht mehr nähern — namentlich in den Realien anstatt der systematischen Leitfäden ein Real-Lesebuch (samt einem Fragehefte) benutzen sollten. Wie dem aber auch sei, — so viel ist gewiß: wenn beim Realunterricht Leitfäden gebraucht werden

dürfen, so kann dies nur in den höhern Schulen der Fall sein, nicht in der Volksschule.*)

Die Einführung der Leitfäden in die Volksschule war somit an und für sich ein principieller Mißgriff. Der Fehler mußte aber doppelt fühlbar werden, weil er mit dem erwähnten Mißgriff im Sprachunterricht — mit der grammatischen und ausgedehnten Betreibung desselben — zusammentraf. Da war es schlechterdings unmöglich, der Durcharbeitung des Realstoffes die nötige Zeit zu widmen.

Was für ein Lernresultat konnte da herauskommen — an Kenntnissen, an Sachbildung und an sprachlicher Schulung?

Es traten aber noch andere zufällige schlimme Umstände hinzu. Wegen ihres kleinen Umfanges lassen die Leitfäden nicht sofort erkennen, was für eine Menge Stoff in ihnen zusammengepreßt ist, — und zu welch großem Volumen dieser Stoff aufquillt, wenn er für eine regelrechte anschauliche Behandlung zubereitet wird. Selbst viele Autoren, denen das doch klar sein sollte, scheinen durch diesen Umstand in schwere Täuschungen geraten zu sein; denn es giebt nicht wenige Leitfäden, die in einer Zweigdisciplin (z. B. in der sog. Naturgeschichte, oder in der politischen Geographie) mehr Stoff enthalten, als im Gesamtfache behandelt werden kann. Noch häufiger haben die Lehrer sich dadurch täuschen lassen. Wie soll man es sich sonst erklären, daß derartige umfangreiche Leitfäden sogar in solche Schulen haben Eingang finden können, wo nicht einmal zum mündlichen Durchsprechen, geschweige zum Einprägen und Reproduzieren die erforderliche Zeit vorhanden war? — Aber was für ein jammerhaftes Lernen mag da stattgefunden haben, — falls nicht die andern Gegenstände so gütig waren, die fehlende Zeit herzugeben?

In Summa: die Leitfäden haben es gut gemeint, sie wollten den Realunterricht aus dem alten Geleise des „Verbal-Realismus“ herausbringen. Allein es ist ihnen nicht gelungen. Im Gegenteil. Vermöge ihrer principiellen Mängel, wonach auch im günstigsten Falle die Durcharbeitung des Stoffes und die sprachliche Schulung zu kurz kommt, — und vermöge der erwähnten zufälligen Umstände, wodurch die übeln Folgen dieser Mängel noch augenfälliger ans Licht treten, haben gerade die Leitfäden es verschuldet, daß der selbständige Realunterricht selbst bei vielen

*) Ein Leitfaden kann freilich auch den Zweck haben, dem Lehrer — nämlich als leitendes Handbuch, zu dienen. Insofern er dies will, haben wir hier nichts mit ihm zu thun. Hier handelt es sich um seine Bestimmung, ein Lernmittel für den Schüler zu sein. Daß man für so verschiedene Zwecke ein Buch herstellen zu können meinte — diese Thatsache allein beweist schon zur Genüge, daß der Begriff des „Leitfadens“ unklar und auf falscher Fährte war.

sonst verständigen Leuten stinkend wurde und der „Verbal-Realismus“ wieder recht auf die Beine kam.

Die Reaktion wider den Leitfaden-Unterricht ließ denn auch nicht lange auf sich warten. Sie kam von verschiedenen Seiten her, — je nachdem man den einen oder den andern seiner Mängel im Auge hatte.

Der erste Widerspruch richtete sich gegen die Trockenheit, Dürre, Skelettartigkeit, — kurz, gegen die Kompendienhaftigkeit, welche der Leitfaden-Unterricht vielfach zeigte. Man drang auf Belebung, auf anschauliche Ausführlichkeit. Die Losung dieser Gegner hieß: „Lebensbilder“, — lebendige Naturbilder, Landschaftsbilder, Charakterbilder. Einer ihrer Hauptvertreter war der bekannte pädagogische Schriftsteller A. W. Grube. Diese Losung kam bald recht in Gang und Schwang, — wie schon daraus hervorgeht, daß sie auch in die weitreichenden preuß. Regulative übergegangen ist (vgl. I. S. 36). Der Beifall lief in der That so rasch über die Lande, und die Zahl der naturkundlichen, geographischen und geschichtlichen „Lebensbilder“-Bücher, die hinter ihm aufschossen, war so groß, daß es schier überraschen mußte und fast an eine Modeerscheinung erinnerte. Übrigens ließ diese Losung unentschieden, ob die „Lebensbilder“ sich an die Stelle der Leitfäden setzen, oder bloß ihren Unterricht ergänzen sollten. Immerhin kommt dieser pädagogischen Richtung das Verdienst zu, auf das Ungenügende eines in trockenen Allgemeinheiten oder in vereinzelt bleibendem Detail sich ergehenden Realunterricht mit durchschlagendem Erfolg aufmerksam gemacht zu haben. — Im Grunde waren auch die besseren Leitfäden an diesen Mängeln des Realunterrichts nicht schuld gewesen, soweit es sich um das erste Lernstadium handelte. Denn ein Leitfaden bietet sich, wo man ihn recht versteht, nur für das zweite Stadium, für das Einprägen an, indem er stillschweigend voraussetzt, daß die anschaulich-ausführliche Vorführung des Stoffes (durch das mündliche Lehrwort) im ersten Lernstadium geschehen sei. Der allgemeine Beifall, den jene Losung fand, läßt aber deutlich erkennen, daß diese Voraussetzung weitaus nicht erfüllt worden war. Unzweifelhaft war es vielfach das böse Gewissen der Schulmänner, welches in diesem Beifall sich aussprach. Man mußte sich eben sagen: so anschaulich, lebendig und abgerundet, wie diese Losung es fordert, ist der Lehrstoff bei uns im ersten Stadium nicht vorgeführt worden. Ob nun meistens die Zeit dazu gefehlt hatte, oder ob die Lehrer nicht des Stoffes mächtig gewesen waren, braucht hier nicht ausgemacht zu werden. Jedenfalls liegt Grund genug vor, zu vermuten, daß das letztere mit der Fall war; denn der seitdem sich geltend machende Wunsch, daß das Lesebuch solche „Lebensbilder“ enthalte, ging ohne Zweifel mit aus dem Gefühl hervor, den Lehrstoff fertig bei der Hand haben zu müssen.

Der zweite Widerspruch, den die Leitfäden erfuhren, richtete sich gegen eine andere schwache Seite ihres Unterrichts — gegen das *mangelhafte Einprägen* des Stoffes. Meines Wissens sind es nicht einzelne namhafte Schriftsteller gewesen, welche auf diese Schwäche aufmerksam machten. Vielmehr war es das unter den praktischen Schularbeitern selber allmählich auftauchende Gefühl der Unbehaglichkeit und die unter den Schulrevisoren immer lauter werdende Unzufriedenheit mit den Resultaten des Realunterrichts, woraus diese Reaktion gegen die Leitfäden hervorging. Es kam an den Tag, daß die Leitfadenmanier zum Einprägen und Durcharbeiten des Stoffes nicht genügt, — daß dazu ein anderes Lehrmittel, ein *Lesebuch*, nötig sei. In den preußischen Regulativen fand diese richtige Erkenntnis auch ihren imperativen Ausdruck, indem dieselben auf ein solides Lernen, auf ein bildendes Durcharbeiten des Realstoffes drangen, und zu dem Zwecke ein Lesebuch forderten. Darin haben diese Reglements ihr gutes Recht und ein unbestreitbares Verdienst.

Diese wohlberechtigte Reaktion gegen die Leitfäden ging aber selbst wieder in einem Punkte über ihr Ziel *hinaus* und blieb in zwei Stücken hinter ihrem Ziele *zurück*.

Sie ging über ihr Ziel hinaus, insofern sie nicht bloß die Leitfäden verwarf, sondern auch die von den Leitfäden vertretene Wahrheit, daß der Realunterricht einen *selbständigen* Lehrgegenstand bilden, d. i. vor allem durch das freie mündliche Lehrwort erteilt werden muß. Dies ist eben der oben besprochene erste Hauptfehler des üblichen Sachunterrichts, wovon hier also nicht weiter geredet zu werden braucht.

Die Reaktion blieb hinter ihrem Ziele *zurück*: einmal, weil sie nicht erkannte, daß neben dem Lesebuch auch eine Sammlung fixierter *Reproduktionsfragen* nötig ist, wenn ein solides Lernen und ein bildendes Durcharbeiten des Stoffes stattfinden soll, — und sodann, weil das *Lesebuch*, welches gefordert wurde und seitdem üblich geworden ist, mehrere entschiedene Mängel hat. Von dem Fehlen einer Fragesammlung wird weiter unten zu reden sein; hier haben wir uns mit den Gebrechen des *Einprägungs*-Lehrmittels, mit dem *Lesebuche*, zu beschäftigen.

Also: vom üblichen *Lesebuche*, — dem Gegenstücke der Leitfäden.

Das Ergebnis unserer bisherigen Untersuchung war dies: der Realunterricht wie aller Sachunterricht muß zunächst auf das mündliche Lehrwort sich gründen; — zur Einprägung genügt ein Leitfaden nicht, a seine Stelle muß ein Lesebuch treten: — soll aber der realistische Lesef dem mündlichen Unterricht recht und vollaus zu Hülfe kommen können, muß er genau zu demselben *passen*, er muß aus dem Lehrplan her gearbeitet sein. Das ist der Standpunkt unserer Beurteilung.

Das dermalen übliche Lesebuch wird von drei Losungen beherrscht. Die erste ist die, welche wir bei dem Widerspruch gegen die kompendiarischen Lehrbücher schon kennen gelernt haben:

„Das Lesebuch muß „Lebensbilder" enthalten."

Die zweite stammt ursprünglich aus der Reaktion gegen den grammatistischen Sprachunterricht und die sogen. „selbstverfertigten" Lesebücher; sie lautet:

„Das Lesebuch darf nur mustergültige (klassische) Lesestücke enthalten."

Die dritte stammt aus derselben Zeit und Quelle; sie lautet dem Sinne nach so:

„Die Lesestücke brauchen nicht streng (wissenschaftlich) geordnet zu sein; das Buch muß vielmehr einem Blumenbouquet oder Park gleichen."

Daß unsere gebräuchlichen Lesebücher auch in ihrem realistischen Teile von diesen drei Sätzen beherrscht sind — wenn auch nicht absolut, so doch mehr oder weniger — liegt vor Augen. Soweit sie aber davon beherrscht sind, soweit sind sie nach meiner Ansicht fehlerhaft. In der Hauptsache ist dieses Urteil in den Erläuterungen zu These 9 begründet worden. Hier nur noch einige Bemerkungen.

Auf den schön-sprachlichen (belletristischen) Teil des Lesebuches angewandt, kann man die drei Losungen gelten lassen. Die beiden letzten haben sich auch ursprünglich nur darauf bezogen. (Gegen den dritten hege ich auch in diesem Falle einige Zweifel, möchte aber nicht scharf darüber disputieren.) — In ihrer Anwendung auf den realistischen, den eigentlichen Lernteil des Lesebuches haben jene drei Sätze jedoch schwere Fehler im Gefolge gehabt.

Der dritte, welcher ein parkähnliches Durcheinander empfiehlt, muß hier ohne allen Zweifel abgewiesen werden. Die Vorstellungen in den Kinderköpfen geraten ohnehin zu leicht in Unordnung, als daß es erlaubt sein könnte, durch die Unordnung des Lesebuches noch dazu beizutragen. Wie der Lehrplan eine feste Ordnung haben muß, so auch das Lernlesebuch und das Frageheft, — alle dieselbe, nämlich eine Ordnung nach sachlichen Gesichtspunkten, also nicht etwa nach halb poetischen (wie z. B. nach den vier Jahreszeiten), auch nicht nach geographischen, wie z. B. die Einteilung in: Heimat, Vaterland und weite Welt. Der realistische Lehrstoff scheidet sich zuoberst — wenn man nach der Logik, anstatt nach der Tradition einteilen will — in zwei Hälften: in den naturkundlichen und den humanistischen. Die Naturkunde zerfällt dann wieder in die

mehrerwähnten sechs Fächer, — wofern man sie alle berücksichtigen will. (Über die Einteilung der humanistischen Hälfte ein anderes Mal.)

Der mittlere Satz, welcher nur mustergültige (klassische) Lesestücke zulassen will, klingt so richtig wie möglich, und doch — wie das Beste so oft schon der Feind des Guten geworden ist, so auch hier wieder. Unter dem Guten verstehe ich das Notwendige, nämlich diejenigen Eigenschaften der Lesestücke, welche zu einem erfolgreichen sachlichen Lernen unerläßlich sind. These 9 hat deren drei genannt: die Lesestücke müssen inhaltlich genau berechnet, in der Darstellung anschaulich-ausführlich und sprachlich leicht verständlich sein. Darin zunächst ist die Musterhaftigkeit eines Reallesebuches zu suchen, nicht im künstlerisch-schönen Stil. Wird dagegen die letztere Forderung voraufgestellt — woraus dann folgt, daß die Lesestücke aus Schriften anerkannt sachkundiger und federfertiger Autoren ausgewählt werden müssen, aus Schriften, die aber eben nicht auf die Unterrichtszwecke der Volksschule berechnet sind: so bekommt man eben Lesebücher, wie wir sie jetzt haben.

Als Lehrmittel, die auf dem Boden des „Verbal-Realismus" stehen und einen vorwiegend belletristischen Charakter an sich tragen, sind sie schon inhaltlich nicht das, was der geordnete Realunterricht von seinem Lesebuche verlangen muß. Sehen wir aber von dieser ersten Bedingung ab, auch davon, daß die Darstellung häufig nicht anschaulich-ausführlich genug ist, — schon die stelzengängerische Sprache, in der unser neumodischer Stil durchweg einherschreitet, ist Übels genug. Da müssen viele Sätze und Ausdrücke immer erst von ihren Stelzen heruntergehoben werden, bevor das Lesen — d. i. das lesende Einprägen — ordentlich in Gang kommen kann. Sollte dieses Lernhindernis bei den gebräuchlichen Lesebüchern den Lehrern nicht oft schmerzlich fühlbar geworden sein? Vermutlich hat man sich aber damit getröstet, es werde doch die Sprachbildung desto mehr Gewinn davon haben. Das ist aber ein zwiefach schlechter Trost. Einmal, weil der etwaige sprachliche Vorteil auf Kosten des sachlichen Lernens erkauft werden muß, — also, ins Ganze gerechnet, kein Gewinn heißen kann. Sodann hat in Wahrheit auch die Sprachbildung nicht den Vorteil davon, den man sich verspricht: denn wenn in allen Reallesestunden (in der Naturkunde, in der Geschichte rc.) dem Lesen erst durch allerhand Erläuterungen die Bahn geebnet werden muß, wann soll dann die Leseübung stattfinden? Das Sprachverständnis fördern solche Erläuterungen ja; allein dafür ist das belletristische Lesebuch da. Hier, beim Sachunterricht, muß der Sprachgewinn darin gesucht werden, daß die Schüler sachlich und sprachlich leicht verständliche Stücke lesen und wieder lesen, und sich dadurch die Satzformen und Ausdrücke geläufig machen.

Die zweite Losung, wie vortrefflich sie klingt, hat somit vielem Guten im Wege gestanden.

Der dritte Satz, der die „Lebensbilder“ empfiehlt, ist vorab berechtigt in seinem Protest gegen die in Allgemeinheiten sich ergehenden kompendienartigen Lesestoffe. Auch als positive Forderung gefaßt, läßt sich viel Gutes und Schönes darunter denken. Allein der Ausdruck „Lebensbild“ ist zu unbestimmt, zu sehr auf die Mode gemacht, als daß nicht auch vielerlei Verkehrtes sich dahinter verstecken könnte. Ich will nicht davon reden, was für Zusammenstoppelungen von allerlei Geistreichigkeiten oder Plattheiten uns zuweilen unter diesem Titel dargeboten werden. Nehmen wir Arbeiten von einem wirklichen Meister, z. B. die „Bilder aus dem Tierleben“ von Masius. Daß dieselben für eine gewisse Bildungs- und Altersstufe so nützlich wie interessant zu lesen sind, kann keine Frage sein. Es ist mir aber auch keine Frage, daß sie in ein realistisches Lehr- und Lesebuch nicht gehören, auch nicht durch eine geschickte Überarbeitung dafür passend gemacht werden können, — während sie im belletristischen Lesebuche, wofern die sprachliche Darstellung nicht gar zu schwierig ist, ganz am Platze sind. Ähnlich verhält es sich mit den schon mehr auf Lehrhaftigkeit berechneten Naturbildern von Grube. Warum aber gehören solche „Bilder“ nicht ins realistische Lesebuch? Weil sie schon ihrem Inhalte nach nicht auf ein eigentliches, schulmäßiges Lernen berechnet sind. Die Beschreibung eines Naturkörpers, die es auf ein Lernen abgesehen hat — z. B. einer Blütenpflanze — darf nicht beliebig von einem Punkte zum andern springen, sondern muß planmäßig fortschreiten, d. h. den Plan verfolgen, in der Zergliederung des einzelnen Gewächses den Begriff der Pflanzengestalt zu entfalten. Ich sage: zu „entfalten“ und zwar den Begriff der Pflanzengestalt — denn dazu gehört noch etwas anderes als ein Aufzählen der Organe in äußerer Reihenfolge. Einer kann eine Menge Pflanzen ganz genau kennen und möglicherweise doch noch keinen Begriff der Pflanzengestalt haben. Um diesen zu vermitteln, muß die Beschreibung zuerst die beiden Hauptteile — Erdhälfte und Lichthälfte — auseinandertreten lassen; sodann an der Lichthälfte die beiden Hauptorgane: Achse (Längstrieb) und Seitentrieb (Blätter), — weiter an dem Längstriebe: Stengel, Zweige, Blütenstiele &c.; an den Seitentrieben: die Deckblätter, Laubblätter, Blütenblätter, Fruchtblätter &c. — Geradeso bei der Tierbeschreibung. Da schickt es sich nicht, von der Gestalt und von den Lebensthätigkeiten bunt durcheinander zu reden — wie es die Tier-Charakterbilder thun und für ihren Zweck thun müssen, — auch ist bei der Gestaltbetrachtung das keine Ordnung, etwa mit der Schnauze anzufangen und mit der Schwanz-

spitze aufzuhören. Im schulmäßigen Lernen sind Gestalt und Leben als zwei gesonderte Stücke zu behandeln. (Unter „Leben“ wolle man hier nicht die Verrichtungen der Organe verstehen, sondern das Gesamtleben des Tieres in der freien Natur; jene Verrichtungen oder Zwecke der Organe sind selbstverständlich bei der Gestaltbeschreibung kurz zu berühren.) Sodann darf man die Gestalt nicht in drei Teile: Kopf, Rumpf und Glieder zerfallen lassen, weil daraus kein Begriff des Leibes zu gewinnen ist; man muß dieselbe vielmehr so einteilen, daß der Gegensatz der vegetativen und animalischen Organe — die gleichsam die Erdhälfte und Lichthälfte auf dem animalischen Gebiete darstellen — auseinandertritt. Also so: der Rumpf (das Centrum des vegetativen Lebens) mit seinen Gliedern, und der Kopf (das Centrum des animalischen Lebens) mit seinen Gliedern. Und so fort. — Soll das Leben (das Gesamtleben) des Tieres betrachtet werden, so ist wiederum kein Hin- und Herspringen statthaft. Ob es möglich ist oder einst möglich werden wird, die (etwa) zwölf Stücke des Tierlebens so zu gruppieren, daß die Betrachtung eine begriffliche Entfaltung darstellt, weiß ich nicht: jedenfalls müssen die Stücke in einer sauberen äußeren Ordnung vorgeführt werden. So überall: wo die Wissenschaft den Begriff der Sache noch nicht gefunden hat, da muß man sich mit einer andern Einteilung begnügen; aber eine Ordnung, eine deutlich erkennbare Gruppierung des Stoffes, darf niemals fehlen. Die Probe darauf ist, daß sich dieselbe dem Auge der Schüler leicht schematisch darstellen läßt, so daß das Ganze gleichsam im verjüngten Maßstabe erscheint und mit einem Blick und Griff erfaßt werden kann. Nehmen wir vergleichungsweise noch ein anderes Beispiel, — um einen bekannten Stoff zu haben, aus der bibl. Geschichte, z. B. Moses erste Lebensperiode. Da wird sich der Stoff so gruppieren lassen:

1. Israels Bedrückung,
2. Die Errettung des zukünftigen Retters,
3. Moses Erziehung,
4. Der mißlungene Befreiungsversuch,
5. Die schlimmen Folgen.

Wie eine solche Auseinanderlegung einerseits der Verdeutlichung dient, so dient sie andrerseits dem Zusammenhalten und zwar in zwiefacher Weise. Die kurze Bezeichnung jeder Gruppe, wenn dieselbe gut gewählt ist, faßt nicht nur den Inhalt dieses Abschnittes zusammen, sondern läßt auch unschwer den logischen Faden erkennen, der das Denken von einer Gruppe zur andern leitet und so das Ganze zusammenhält. In dieser Weise sollten auch die Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte geordnet sein.

Die zweite Losung, wie vortrefflich sie klingt, hat somit vielem Guten im Wege gestanden.

Der dritte Satz, der die „Lebensbilder“ empfiehlt, ist vorab berechtigt in seinem Protest gegen die in Allgemeinheiten sich ergehenden kompendienartigen Lesestoffe. Auch als positive Forderung gefaßt, läßt sich viel Gutes und Schönes darunter denken. Allein der Ausdruck „Lebensbild“ ist zu unbestimmt, zu sehr auf die Mode gemacht, als daß nicht auch vielerlei Verkehrtes sich dahinter verstecken könnte. Ich will nicht davon reden, was für Zusammenstoppelungen von allerlei Geistreichigkeiten oder Plattheiten uns zuweilen unter diesem Titel dargeboten werden. Nehmen wir Arbeiten von einem wirklichen Meister, z. B. die „Bilder aus dem Tierleben“ von Masius. Daß dieselben für eine gewisse Bildungs- und Altersstufe so nützlich wie interessant zu lesen sind, kann keine Frage sein. Es ist mir aber auch keine Frage, daß sie in ein realistisches Lehr- und Lesebuch nicht gehören, auch nicht durch eine geschickte Überarbeitung dafür passend gemacht werden können, — während sie im belletristischen Lesebuche, wofern die sprachliche Darstellung nicht gar zu schwierig ist, ganz am Platze sind. Ähnlich verhält es sich mit den schon mehr auf Lehrhaftigkeit berechneten Naturbildern von Grube. Warum aber gehören solche „Bilder“ nicht ins realistische Lesebuch? Weil sie schon ihrem Inhalte nach nicht auf ein eigentliches, schulmäßiges Lernen berechnet sind. Die Beschreibung eines Naturkörpers, die es auf ein Lernen abgesehen hat — z. B. einer Blütenpflanze — darf nicht beliebig von einem Punkte zum andern springen, sondern muß planmäßig fortschreiten, d. h. den Plan verfolgen, in der Zergliederung des einzelnen Gewächses den Begriff der Pflanzengestalt zu entfalten. Ich sage: zu „entfalten“ und zwar den Begriff der Pflanzengestalt — denn dazu gehört noch etwas anderes als ein Aufzählen der Organe in äußerer Reihenfolge. Einer kann eine Menge Pflanzen ganz genau kennen und möglicherweise doch noch keinen Begriff der Pflanzengestalt haben. Um diesen zu vermitteln, muß die Beschreibung zuerst die beiden Hauptteile — Erdhälfte und Lichthälfte — auseinandertreten lassen; sodann an der Lichthälfte die beiden Hauptorgane: Achse (Längstrieb) und Seitentrieb (Blätter), — weiter an dem Längstriebe: Stengel, Zweige, Blütenstiele ꝛc.; an den Seitentrieben: die Deckblätter, Laubblätter, Blütenblätter, Fruchtblätter ꝛc. — Geradeso bei der Tierbeschreibung. Da schickt es sich nicht, von der Gestalt und von den Lebensthätigkeiten bunt durcheinander zu reden — wie es die Tier-Charakterbilder thun und für ihren Zweck thun müssen, — auch ist bei der Gestaltbetrachtung das keine Ordnung, etwa mit der Schnauze anzufangen und mit der Schwanz-

spitze aufzuhören. Im schulmäßigen Lernen sind Gestalt und Leben als zwei gesonderte Stücke zu behandeln. (Unter „Leben" wolle man hier nicht die Verrichtungen der Organe verstehen, sondern das Gesamtleben des Tieres in der freien Natur; jene Verrichtungen oder Zwecke der Organe sind selbstverständlich bei der Gestaltbeschreibung kurz zu berühren.) Sodann darf man die Gestalt nicht in drei Teile: Kopf, Rumpf und Glieder zerfallen lassen, weil daraus kein Begriff des Leibes zu gewinnen ist; man muß dieselbe vielmehr so einteilen, daß der Gegensatz der *vegetativen* und *animalischen* Organe — die gleichsam die Erdhälfte und Lichthälfte auf dem animalischen Gebiete darstellen — auseinandertritt. Also so: der *Rumpf* (das Centrum des vegetativen Lebens) mit seinen Gliedern, und der *Kopf* (das Centrum des animalischen Lebens) mit seinen Gliedern. Und so fort. — Soll das *Leben* (das Gesamtleben) des Tieres betrachtet werden, so ist wiederum kein Hin- und Herspringen statthaft. Ob es möglich ist oder einst möglich werden wird, die (etwa) zwölf Stücke des Tierlebens so zu gruppieren, daß die Betrachtung eine begriffliche Entfaltung darstellt, weiß ich nicht: jedenfalls müssen die Stücke in einer sauberen äußeren Ordnung vorgeführt werden. So überall: wo die Wissenschaft den *Begriff* der Sache noch nicht gefunden hat, da muß man sich mit einer *andern* Einteilung begnügen; aber eine Ordnung, eine deutlich erkennbare Gruppierung des Stoffes, darf niemals fehlen. Die Probe darauf ist, daß sich dieselbe dem Auge der Schüler leicht schematisch darstellen läßt, so daß das Ganze gleichsam im verjüngten Maßstabe erscheint und mit einem Blick und Griff erfaßt werden kann. Nehmen wir vergleichungsweise noch ein anderes Beispiel, — um einen bekannten Stoff zu haben, aus der bibl. Geschichte, z. B. Moses erste Lebensperiode. Da wird sich der Stoff so gruppieren lassen:

1. Israels Bedrückung,
2. Die Errettung des zukünftigen Retters,
3. Moses Erziehung,
4. Der mißlungene Befreiungsversuch,
5. Die schlimmen Folgen.

Wie eine solche Auseinanderlegung einerseits der *Verdeutlichung* dient, so dient sie andrerseits dem *Zusammenhalten* und zwar in zwiefacher Weise. Die kurze Bezeichnung jeder Gruppe, wenn dieselbe gut gewählt ist, faßt nicht nur den Inhalt dieses *Abschnittes* zusammen, sondern läßt auch unschwer den logischen Faden erkennen, der das Denken von einer Gruppe zur andern leitet und so das *Ganze* zusammenhält. In dieser Weise sollten auch die Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte geordnet sein.

Ob nun solche Darstellungen, wie die vorhin angedeuteten Pflanzen- und Tierbeschreibungen, naturkundliche „Lebensbilder" heißen dürfen, weiß ich nicht; es bekümmert mich auch nicht. Aber ich weiß — und das genügt mir — daß jetzt nicht ein wüstes Durcheinander im Kopfe entsteht, bei welchem eine Vorstellung die andere über den Haufen rennt, sondern daß die Schüler sowohl die beschriebenen Pflanzen und Tiere kennen lernen, als auch deutlich merken, was eigentlich in den Begriffen „Gestalt" und „Leben" steckt, — kurz, daß sie etwas lernen, auch das lernen, wohin sie zu blicken haben, wenn sie selbständig einen solchen Naturkörper betrachten wollen.

Klar, möglichst klar in der Sache — einfach, möglichst einfach in der Form, so müssen die Darstellungen im realistischen Lesebuche sein; mit einem Worte lehrhaft, d. i. daß sich leicht, schnell, genau und sicher daraus lernen läßt, was gelernt werden soll. Daß in diesem Falle die Lektion zugleich amüsant und pikant sein werde, — dafür kann ich freilich nicht bürgen. Allein der Zweck ist ja lernen, nicht amüsieren.

Nun sehe man die Darstellungen an, die sich in unsern Lesebüchern und andern Schriften als „Naturbilder", „Landschaftsbilder" und „Charakterbilder" darbieten, — ob sie diesen Anforderungen, die bei echten Lern-Lesestücken unerläßlich sind, entsprechen. Ich glaube, bei diesem Gericht, wenn es halbwegs streng geübt wird, geht der größte Teil der landläufigen „Lebensbilder" über Bord.

Auch andere haben vorlängst schon die Unzweckmäßigkeit der gewöhnlichen „Lebensbilder" — wo es sich um ein Lernen handelt — eingesehen und den Mißbrauch, der mit diesem Losungswort getrieben worden ist, mit dem rechten Namen bezeichnet. Das Beste, was darüber geschrieben und mir zu Gesicht gekommen ist, findet sich in einem Aufsatze der „Rhein. Blätter" vom Jahre 1858, unterzeichnet W. v. A., unter dem Titel: „Von dem Unwesen der sogenannten Lebensbilder im Unterricht." Ich kann mir nicht versagen, eine Stelle daraus mitzuteilen. Nachdem zuerst die relative Berechtigung der Lebensbilder, auch im Schulunterricht — nämlich zur Ergänzung und Belebung des exakten Unterrichts — anerkannt ist, heißt es dann in der Kritik der bisherigen litterarischen Leistungen dieser Art S. 218 ff.:

„Die Oberflächlichkeit ist's leider nicht allein, womit vielfach bei den Lebensbildern zu Werke gegangen ist; sie geht Hand in Hand mit einer gewissen Flüchtigkeit und Sorglosigkeit in der Sache. Es wird wenig Wert auf gehörige Stoffsammlung gelegt; die erste beste Seite, Notiz, zufällige Mitteilung wird genommen, wie sie ist und weiter verarbeitet. Es wird in den Tag hineingeschrieben und fast darauf spekuliert,

daß es auch diejenigen nicht genauer nehmen werden, welche solche Sachen unterrichtlich anwenden wollen. Wären solche Bilder nur zur gleichgültigen Kenntnisnahme, zum gedankenlosen Durchlesen vor dem Schlafengehen, zum flüchtigen, gelegentlichen Ansehen verfaßt — dann schadete die sorglose Flüchtigkeit daran weniger, als wenn sie zur Benutzung im Unterricht bestimmt sind. Flüchtige Arbeiten sind nicht immer auch oberflächlich, sie kommen oft wirklich auf die Sache zu sprechen. Aber anstatt sie nun ordentlich auszubreiten, tippen sie nur an dieselbe an und fahren darüber hin, um mit etwas anderm es ähnlich zu machen. Dergleichen Arbeiten haben für die Jugend ihre sehr bedenkliche Seite, sie gewöhnen und leiten zu ähnlicher Ruhelosigkeit an. Nichts mit Sammlung dauernd betrachten, durchdenken, vergleichen, — alles nur benaschen, und dann wieder etwas anderes! Schlimmeres könnte unserer Jugend nicht passieren, als sie durch den Unterricht gar noch hierzu anleiten, da sie ohnehin Neigung zur Unstätigkeit beim Lernen und Arbeiten genug hat. Im Gegenteil muß sie heute recht ernstlich festgehalten werden bei dem, was zu lernen ist: der Geist und Sinn muß sozusagen hübsch darauf genagelt werden, — bis sie endlich merkt, was sie von gesammelter, bedachter Thätigkeit für Gewinn hat, und dann von selbst innern Trieb gewinnt, bei einmal zu lernenden und zu übenden Stoffen mit Nachhaltigkeit zu verweilen. Alles Herumflattern taugt nicht, es macht endlich unlustig und zerfahren. Darum ist's nichts Geringeres als pädagogischer Unfug, zu welchem solche Lebensbilder-Arbeiten gefährlichen Anlaß geben."

„Was bisher von den Lebensbildern gesagt wurde, betraf vornehmlich die Unzulänglichkeit des Stoffes — (nämlich die oberflächliche, flüchtige und sorglose Zusammenstellung desselben). Eine fast noch bedenklichere Eigentümlichkeit ist die überschwengliche Darstellungsform."

„Für die noch wenig entwickelte Sprachkraft der Kinder ist jedenfalls eine solche Form der Darstellung die richtigste, welche sich zum Teil jener noch unabgeschlossenen Sprachentwicklung durch Faßlichkeit, Einfachheit, Unmittelbarkeit anschließt, — zum Teil sie weiter fördert im ganzen Sprachschatz und der ganzen Sprachkraft. Sobald alle vermittelnden Stufen übersprungen werden, und durch kunstvollere Redewendungen, schmuckvollere Diktion, poetische Gedankenfolgen und salonmäßige Impromptus und Divertissements mit einer Art Geistesreichtum Dinge in der Darstellung behandelt werden, welche an sich wohl dem kindlichen Verständnis nahe wären, aber durch diese Darstellung ihm wie fremd und in die Ferne gerückt erscheinen: so ist hundert gegen eins zu wetten, daß damit nur Hohlheit des Geistes, Übersättigung und Abmüdung statt wahrer Stärkung und Erfrischung gereicht wird. Das tägliche Brot ist allezeit

eine gesunde, dem Hunger ganz willkommene, erkräftigende Speise; aber Biskuit und viel feines Gewürz in Überfluß statt des Brotes genossen, ist allezeit der ganzen Konstitution, nicht bloß dem Magen nachteilig. — Die Schönmalerei, das Haschen nach Effekt, die Herauskehrung der Glanzseiten, das Übertreiben der Schlaglichter wie der Schlagschatten führt zu innern Unwahrheiten. Die Menschen in der Geschichte sind weder lauter Engel des Lichts, noch ihre Handlungen alle groß, erhaben und rein. Sie sind auch keine nur Entsetzen erregende Ausgeburten der Hölle, und wenn auch das Dichten und Trachten ihres Herzens von Jugend auf böse war, tragen sie doch noch die Spuren des göttlichen Ebenbildes an sich. Die Landschaften in den verschiedensten Lokalitäten der Erde sind nicht alle himmlisch; was darauf grünt und blüht, fleucht und kreucht, ist nicht alles paradiesisch; und die Leute mit ihrem Sorgen, Ringen und Jagen, in ihren Sitten und Lebensformen sind nicht wie aus dem Märchen von Tausend und einer Nacht. Es giebt Ödes, Wüstes, Abschreckendes, gar sehr Unschönes und Unlöbliches dabei, zumal in dem alltäglichen Thun und Treiben der Leute, in ihren Gelagen, ihrem Saus und Braus, ihrer rücksichtslosen Spekulation, Hartherzigkeit, Leidenschaft. Da hilft kein Übertünchenwollen; die Sachen sind nun einmal anbrüchig und sollen nicht anders gezeigt werden. Aber manche Bilder fahren dahin in lauter gaukelnder Herrlichkeit und Wonne, mit kitzelnden und anlockenden Situationen und zudringlichen Vorspiegelungen, als wäre die ganze Welt nur himmlisches Wesen, patriarchalische Einfachheit, liebenswürdige Reinheit in Sinn und Sitte, in Gewohnheit und Gebaren. Das ist doch unwahr um und um; und darin steckt ein arger Unfug, der in der Schule nur nachteilig wird. — Sinnlichkeit, Genußsucht, Habgier und andere schlimme Dinge herrschen unter diesem Volke; Trägheit, Dumpfheit, Argwohn, Selbstgenügsamkeit bei einem andern; es ist nicht alles Kraft, nicht alles Edelmut, natürliche Liebenswürdigkeit, Wissensdurst, Forschergeist, was an der Oberfläche oft so aussieht. In manchen Bildern werden Land und Leute durch die krankhafte Neigung, alles schöner als die Wirklichkeit vorzumalen, zuletzt völlig unkenntlich. Es muß wohl in der Zeit liegen, die Natur, und die Dinge und Menschen darin nicht gern mehr so ansehen und nehmen zu wollen, wie sie sind, sondern immer um mehrere Grade besser. Darum wird mit den Worten nicht gekargt, die Farben werden stark aufgetragen, alles muß in Fraktur erscheinen. Wozu das? Was gut, edel, tüchtig, erstrebenswert, nachahmungswürdig, was lieblich, großartig, gewaltig im Leben und in der Umgebung der Menschen ist, das nenne man flugs beim rechten Namen, schlicht oder mit etwas gesteigerter Wärme der innern Teilnahme; was es aber nicht ist, münze

man nicht dazu um. Mit dem Bemühen, alles nur durch die verschönernde Brille sehen zu wollen, und nur hie und da einen mitleidigen Blick auf einen minder reizenden Umstand zu werfen, hängt es nahe zusammen, das besonders Aufstachelnde, flüchtig Erregende in den Bildern vorzunehmen, die geruhigeren Partien dagegen, bei denen sich die erschöpften und aufgereizten Gedanken wieder sammeln können, um Atem zu schöpfen, nur andeutungsweise zu berühren, um wieder neue Dinge in einem neuen Modekleide zu zeigen. Solcherweise wird Geschichte und Natur zu einem wunderlichen Roman, worin ein unverschrobener Kindersinn für sich gar keine Stelle entdecken kann."

„Um das Maß der Darstellungsreize bis zum Überfließen voll zu machen, wird noch die möglichste Buntheit der zu einem Bilde zusammengewirkten Fäden und Stoffe, der rasche Wechsel von Blick zu Blick, bis zu den heterogensten Dingen hin, die auf geistreich sein sollenden Gelegenheits-Exkursen mit eingereiht werden, hinzugenommen. Bisweilen ist dies auch den Geschichtsbildern anzumerken; aber das Hauptgebiet dafür sind die geographischen Charakterbilder. Es steigt bis zur Wolkenbläue, was darin in einem Atem miteinander zusammengebracht wird: Landesnatur, etwas Geschichte von Olims-Zeiten, Menschenschlag, Tugenden desselben, Winzerleben, Schiffahrt, Kirchen und Kapellen, Büchersammlungen, Börse, Kaffeehaus-Scenen, Winterfreuden, Tracht, Häusereleganz, Schafzucht, Gondelfahrt, Theater ꝛc. ꝛc. Dergleichen ist minder ein Lebensbild, als ein schriftstellerisches Ragout. Welche Bildungszwecke sollen durch solche Dinge zu Hause oder in der Schule erreicht werden?"

„In der Schulpraxis endlich fängt das Lebensbilderwesen allmählich an in ein Unwesen auszuarten. Zur Belebung des Unterrichts sollen Lebensbilder benutzt werden, und das mit Recht; sie dienen ganz vortrefflich für diesen Zweck. Aber es ist ganz etwas anderes, ob der ganze Realunterricht in bloßen Lebensbildern aufgehen solle. — Diesterweg sagt: „Mit den beliebten Biographien und wie diese modernen Artikel alle heißen, ist kein bildender Unterricht gegeben. Es sind in der Regel glänzende Schalen, hinter denen sich die Unwissenheit versteckt. — Die Volksschule kann allerdings keinen erschöpfenden, systematischen Realunterricht geben, sie muß sich mit wenig begnügen: sie hat aber außer anregenden, erfrischenden Gaben auch die sicheren Einübungen zu bedenken, um nach Absolvierung bestimmter Pensen deren wesentlichste Stücke einzuprägen. Alles, was auf feste Einprägung hinausläuft, streift mehr oder minder an einen gewissen Mechanismus hinan, und erfordert in der Regel viel Zeit. Sobald nun die Neigung zu bloßen Bildern überwiegt, wird der Lehrer zwar meist gern zu-

eine gesunde, dem Hunger ganz willkommene, erkräftigende Speise; aber Biskuit und viel feines Gewürz in Überfluß statt des Brotes genossen, ist allezeit der ganzen Konstitution, nicht bloß dem Magen nachteilig. — Die Schönmalerei, das Haschen nach Effekt, die Herauskehrung der Glanzseiten, das Übertreiben der Schlaglichter wie der Schlagschatten führt zu innern Unwahrheiten. Die Menschen in der Geschichte sind weder lauter Engel des Lichts, noch ihre Handlungen alle groß, erhaben und rein. Sie sind auch keine nur Entsetzen erregende Ausgeburten der Hölle, und wenn auch das Dichten und Trachten ihres Herzens von Jugend auf böse war, tragen sie doch noch die Spuren des göttlichen Ebenbildes an sich. Die Landschaften in den verschiedensten Lokalitäten der Erde sind nicht alle himmlisch; was darauf grünt und blüht, fleucht und kreucht, ist nicht alles paradiesisch; und die Leute mit ihrem Sorgen, Ringen und Jagen, in ihren Sitten und Lebensformen sind nicht wie aus dem Märchen von Tausend und einer Nacht. Es giebt Ödes, Wüstes, Abschreckendes, gar sehr Unschönes und Unlöbliches dabei, zumal in dem alltäglichen Thun und Treiben der Leute, in ihren Gelagen, ihrem Saus und Braus, ihrer rücksichtslosen Spekulation, Hartherzigkeit, Leidenschaft. Da hilft kein Übertünchenwollen; die Sachen sind nun einmal anbrüchig und sollen nicht anders gezeigt werden. Aber manche Bilder fahren dahin in lauter gaukelnder Herrlichkeit und Wonne, mit kitzelnden und anlockenden Situationen und zudringlichen Vorspiegelungen, als wäre die ganze Welt nur himmlisches Wesen, patriarchalische Einfachheit, liebenswürdige Reinheit in Sinn und Sitte, in Gewohnheit und Gebaren. Das ist doch unwahr um und um; und darin steckt ein arger Unfug, der in der Schule nur nachteilig wird. — Sinnlichkeit, Genußsucht, Habgier und andere schlimme Dinge herrschen unter diesem Volke; Trägheit, Dumpfheit, Argwohn, Selbstgenügsamkeit bei einem andern; es ist nicht alles Kraft, nicht alles Edelmut, natürliche Liebenswürdigkeit, Wissensdurst, Forschergeist, was an der Oberfläche oft so aussieht. In manchen Bildern werden Land und Leute durch die krankhafte Neigung, alles schöner als die Wirklichkeit vorzumalen, zuletzt völlig unkenntlich. Es muß wohl in der Zeit liegen, die Natur, und die Dinge und Menschen darin nicht gern mehr so ansehen und nehmen zu wollen, wie sie sind, sondern immer um mehrere Grade besser. Darum wird mit den Worten nicht gekargt, die Farben werden stark aufgetragen, alles muß in Fraktur erscheinen. Wozu das? Was gut, edel, tüchtig, erstrebenswert, nachahmungswürdig, was lieblich, großartig, gewaltig im Leben und in der Umgebung der Menschen ist, das nenne man flugs beim rechten Namen, schlicht oder mit etwas gesteigerter Wärme der innern Teilnahme; was es aber nicht ist, münze

man nicht dazu um. Mit dem Bemühen, alles nur durch die verschönernde Brille sehen zu wollen, und nur hie und da einen mitleidigen Blick auf einen minder reizenden Umstand zu werfen, hängt es nahe zusammen, das besonders Aufstachelnde, flüchtig Erregende in den Bildern vorzunehmen, die geruhigeren Partien dagegen, bei denen sich die erschöpften und aufgereizten Gedanken wieder sammeln können, um Atem zu schöpfen, nur andeutungsweise zu berühren, um wieder neue Dinge in einem neuen Modekleide zu zeigen. Solcherweise wird Geschichte und Natur zu einem wunderlichen Roman, worin ein unverschrobener Kindersinn für sich gar keine Stelle entdecken kann."

„Um das Maß der Darstellungsreize bis zum Überfließen voll zu machen, wird noch die möglichste Buntheit der zu einem Bilde zusammengewirkten Fäden und Stoffe, der rasche Wechsel von Blick zu Blick, bis zu den heterogensten Dingen hin, die auf geistreich sein sollenden Gelegenheits-Exkursen mit eingereiht werden, hinzugenommen. Bisweilen ist dies auch den Geschichtsbildern anzumerken; aber das Hauptgebiet dafür sind die geographischen Charakterbilder. Es steigt bis zur Wolkenbläue, was darin in einem Atem miteinander zusammengebracht wird: Landesnatur, etwas Geschichte von Olims-Zeiten, Menschenschlag, Tugenden desselben, Winzerleben, Schiffahrt, Kirchen und Kapellen, Büchersammlungen, Börse, Kaffeehaus-Scenen, Winterfreuden, Tracht, Häusereleganz, Schafzucht, Gondelfahrt, Theater ꝛc. ꝛc. Dergleichen ist minder ein Lebensbild, als ein schriftstellerisches Ragout. Welche Bildungszwecke sollen durch solche Dinge zu Hause oder in der Schule erreicht werden?"

„In der Schulpraxis endlich fängt das Lebensbilderwesen allmählich an in ein Unwesen auszuarten. Zur Belebung des Unterrichts sollen Lebensbilder benutzt werden, und das mit Recht; sie dienen ganz vortrefflich für diesen Zweck. Aber es ist ganz etwas anderes, ob der ganze Realunterricht in bloßen Lebensbildern aufgehen solle. — Diesterweg sagt: „Mit den beliebten Biographien und wie diese modernen Artikel alle heißen, ist kein bildender Unterricht gegeben. Es sind in der Regel glänzende Schalen, hinter denen sich die Unwissenheit versteckt. — Die Volksschule kann allerdings keinen erschöpfenden, systematischen Realunterricht geben, sie muß sich mit wenig begnügen: sie hat aber außer anregenden, erfrischenden Gaben auch die sicheren Einübungen zu bedenken, um nach Absolvierung bestimmter Pensen deren wesentlichste Stücke einzuprägen. Alles, was auf feste Einprägung hinausläuft, streift mehr oder minder an einen gewissen Mechanismus hinan, und erfordert in der Regel viel Zeit. Sobald nun die Neigung zu bloßen Bildern überwiegt, wird der Lehrer zwar meist gern zu-

er das gesamte menschliche Denken in zwei große Hälften spaltet. Aus der einen Richtung des Denkens stammen die Wissenschaften, aus der andern die Künste, deren edelste und mächtigste bekanntlich die Sprachkunst ist. Sollen nun beide Richtungen in der Schule durch ein Lesebuch vertreten sein, so erhalten wir dort, für das naturkundliche und humanistische Wissensgebiet, das Real-Lesebuch, — und hier, für das Gebiet der Sprachkunst, das schön-sprachliche (belletristische) Lesebuch. Dort soll zunächst ein Wissen gelernt werden, hier zunächst eine Kunst.*) Wer jenen fundamentalen Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst, und diesen ebenfalls nicht kleinen Unterschied in den Zwecken der beiden Bücher einsieht, der muß auch einsehen, daß dieselben in Inhalt und Darstellungsform verschieden sein müssen; — und so gewiß verschieden sein müssen, als man mit einem Brotmesser keine Federn schneiden und mit einem Federmesser kein Brot schneiden kann. Ohne Zweifel haben alle einsichtigen Schulmänner, seitdem an die Pflege des Realunterrichts in der Volksschule gedacht wurde, mehr oder weniger gewußt, daß die Lesestücke für den einen und für den andern Zweck nach Inhalt und Darstellung nicht gleich sein dürften. Die alten Lesebücher — z. B. das niederrheinische von Tops und Berger aus dem Anfange dieses Jahrhunderts — zeigen hierin sogar mehr Verständnis als die neueren. Allein man ist diesem Unterschiede nie völlig auf den Grund gegangen, — namentlich hat man nie klar erkannt und gesagt, welches die unumgänglich notwendigen Eigenschaften der realistischen Lese- und Lernstücke seien (These 9). Weil nun kein sicherer Maßstab vorhanden war, so konnte auch keine sichere Prüfung der Lesebücher stattfinden; und daher schreibt es sich, daß jene drei irreführenden Losungen zu einer so unbeschränkten Herrschaft in der Lesebuch-Litteratur gelangten.

Ein dritter, ein historischer Umstand kommt hinzu, — und der erst giebt den vollen Aufschluß darüber, warum die Mängel des üblichen Lesebuches und das Bedürfnis eines besondern Real-Lesebuches bisher so wenig gefühlt worden sind. Die Männer, welche die mehrerwähnte Reaktion gegen den grammatistischen Sprachunterricht einleiteten und die Losungen von der „klassischen Mustergültigkeit“ und der „parkähnlichen Anordnung“ der Lesestücke aufbrachten, redeten ebenfalls vom Volksschul-Lesebuch immer als von einem einheitlichen Buche. Ganz natürlich. Diese Männer — Mager, Hülsmann, Wackernagel — gehörten dem höhern Schulstande an. In den höhern Schulen hat das deutsche Lesebuch allerdings

*) In dem Artikel über den Sprachunterricht werden wir einen zweiten, noch tiefer liegenden Unterschied zwischen den beiden Lesebüchern besehen lernen.

nur den einen Zweck, in die deutsche Sprache und Litteratur einzuführen; denn für das Lernen der Wissensfächer sind andere Bücher da. Dort konnten also jene Losungen unbedingt zutreffend sein. Nun wandten sie dieselben aber ohne weiteres auch auf das sog. „Lesebuch“ der Volksschule an, wo ihnen die Unterrichtsbedingungen unmöglich genau bekannt sein konnten; und die Lehrer und Leiter der Volksschule, die diese Bedingungen genauer hätten kennen sollen, gaben ihnen leider ohne weiteres Beifall. So kamen denn jene Losungen nicht bloß in dem Teile des Volksschul-Lesebuches zur Geltung, wo sie berechtigt waren — bei den belletristischen Lesestücken, — sondern auch im realistischen Teile, wo sie doch nur Schaden anrichten konnten. In der That, für den realistischen Lernzweck sind die Lesebücher seitdem entschieden unbrauchbarer geworden. Doch die Geschichte ist noch nicht zu Ende. Als nämlich später von anderer Seite noch das Losungswort „Lebensbilder“ aufkam, da fand diese Verschlimmbesserung nicht bloß die Thür zu dem belletristischen Teil des Lesebuches bereits weit geöffnet, sondern auch die zu dem realistischen Teil. Die „Lebensbilder“ waren ja sprachlich „mustergültig“, also — mußten sie auch lehrhaft sein. Nachgerade merkt man freilich, daß die Lebensbilder eben nicht lehrhaft sind. Wenn dies nun die Folge hätte, daß dieselben überhaupt in Mißkredit kämen, so würde ihnen dadurch unrecht geschehen. Die „Lebensbilder“, wofern sie gut geschrieben sind, stellen unzweifelhaft einen Fortschritt unserer Litteratur dar: ihr Verdienst liegt aber nicht auf der wissenschaftlichen, sondern auf der ästhetischen, künstlerischen Seite. Im belletristischen Lesebuche müssen sie willkommen geheißen werden; dort sind sie in der That eine Zierde und in dem, was da gelernt werden soll, auch lehrhaft. Im realistischen Lesebuche dagegen stehen alle ihre vorteilhaften Eigenschaften dem Lernen, wie es hier sein soll, im Wege. — So hat also jene verdienstliche Reform im Sprachunterricht, weil sie von Männern ausging, welche die Volksschularbeit nicht genau kannten, zugleich die üble Folge gehabt, daß der Begriff des realistischen Lesebuches nicht bloß aus der alten „verbal-realistischen“ Unklarheit nicht herauskommen konnte, sondern noch tiefer hineingeraten ist. Der schlagendste Beweis dafür liegt darin, daß die Freunde des exakten Realunterrichts ebensogut das „eine und unteilbare“ Lesebuch — dieses „Mädchen für alles“ — sich haben aufreden lassen, wie die „Verbal-Realisten“; denn das Lesebuch von Lüben und Nacke z. B. ist von den andern Lesebüchern in den fraglichen Punkten durch nichts Wesentliches unterschieden. Weil nun keine rechten Real-Lesebücher vorhanden waren, so hat das wieder die üble Rückwirkung auf die Leitfaden-Anhänger gehabt, daß sie um so fester an ihren alten Irrtum glaubten, ein dürrer Leitfaden sei das beste Lehrbuch.

Unsere Beleuchtung der hergebrachten Einprägungs-Lehrmittel im Realunterricht — der Leitfäden und des „verbal-realistischen" Lesebuches — darf hier schließen.

Wie das rechte Lehrmittel für das zweite Lernstadium beschaffen sein muß, hat These 9 bereits gesagt. Danach muß es

ein Lernbuch sein, das zugleich Lesebuch ist, — oder ein Lesebuch, das zugleich Lernbuch heißen kann.

Dabei wird vorausgesetzt, daß neben dem Lesebuch auch ein Frageheft (mit den nötigen schematischen Übersichten) im Gebrauche sei. Die Zwecke der Leitfäden verteilen sich an das Lesebuch und an das Frageheft.

In dem Lesebuch ist dann der Stoff so aus dem Lehrplane heraus bearbeitet und so genau geordnet — wie in einem Leitfaden. Sodann sind die Lesestücke inhaltlich so anschaulich-ausführlich — wie es im umfassendsten Leitfaden nicht sein kann, wie es aber in jedem guten Lesebuche sein sollte; dazu sprachlich einfacher und leichter verständlich — als die neueren „verbal-realistischen" Lesebücher waren.*)

Wie soll man aber solche lehrhafte Real-Lesebücher beschaffen, da die populären naturkundlichen und humanistischen Schriften für diesen Zweck nicht berechnet sind, — wenigstens nur eine spärliche Auswahl bieten.

Sollen wir wieder zu den ehemaligen sog. „selbstfabrizierten" Lesestücken zurückgreifen? — „Zurückgreifen?" — nein, das ist unmöglich, — nämlich deshalb unmöglich, weil es solche realistische Lesebücher, wie die obigen Thesen sie fordern, nie gegeben hat. Aber dazu fortschreiten wollen wir und das ohne irgend welches Bedenken. Die Parole von der „klassischen Mustergültigkeit" und der gute Rat: „das Beste ist gut genug", sind recht und löblich; wir können aber nicht eher etwas damit anfangen, bis die klassische Litteratur uns gerade solchen Lehrstoff bringt, wie wir ihn brauchen. Darauf kann jedoch die Schule nicht warten; darum müssen wir uns selbst an die Arbeit geben. Das will jedoch nicht heißen, daß jeder Elementarlehrer, wie er geht und steht, sich aufmachen solle, ein Real-Lesebuch zu schreiben. Wie einer, der einen Stock abschneiden kann, darum noch nicht zum Erzieher berufen ist, — und einer, der Theologie studiert und ein pädagogisches Kolleg gehört hat, darum noch nicht zum Schulinspektor, Seminardirektor oder Schulrat

*) Auf die Nebenfrage, ob das belletristische und das realistische Lesebuch auch äußerlich als zwei Bücher sich darstellen, oder aber zusammengebunden werden sollen, kann ich nur bemerken, daß dies keine pädagogische, sondern eine Buchbinderfrage ist.

qualifiziert ist; so ist auch ein Lehrer, der gut oder leidlich zu unterrichten versteht, wenn ihm die rechten Lehrmittel zur Hand sind, darum noch nicht zum Lesebuch-Schriftsteller berufen. Dazu gehört eine genaue Sachkenntnis und eine geschulte Darstellungsgabe.

Diese Erfordernisse sind zur Zeit bei den meisten Lehrern thatsächlich nicht vorhanden; leider haben ihrer viele auch nicht einmal Lust, sich darum zu bemühen. Es ist aber glücklicherweise auch wahr, daß jene Eigenschaften in der Gesamtheit des Lehrerstandes genügend vertreten sind — wenigstens in der Naturkunde, und für den ersten Bedarf. Solange nun die Männer vom Fach, die zugleich Männer von der Feder sind, sich nicht herbeilassen wollen, ihre Gabe ex professo in den Dienst der Volksschule zu stellen — oder es nicht können, weil sie die Unterrichtsbedürfnisse der Volksschule nicht genug kennen: so lange wird der Schulstand sich mit den Kräften behelfen müssen, die er in seiner Mitte hat. Ihn darob zu schelten, — dazu hat niemand das Recht. Das Beste ist wünschenswert, aber das Nötige muß das Erste sein. Als weiland die selbstfabrizierten Lesestücke für schlecht erklärt wurden — weil sie es wirklich waren — da hätten die Lehrer, anstatt die ebenso unbrauchbaren „klassischen Lebensbilder“ sich aufreden zu lassen, lieber daran gehen sollen, fleißig zu studieren und sich im Bessermachen zu üben. Jetzt müssen sie sich doch an die Arbeit geben. Man thue es nur ungesäumt. Bei den realistischen Lesestoffen der Mittel- und Unterstufe war die Volksschule bisher schon auf die eigenen Kräfte angewiesen. Auf einen „pädagogischen Generalstab“, der im Schulwesen in ähnlicher Weise für die Heranbildung und Verwertung tüchtiger Kräfte und für die Herstellung tauglicher Hülfsmittel sorgt, wie es der militärische Generalstab auf seinem Felde thut, werden wir in Preußen, wie in ganz Deutschland, trotz des Rühmens vom „Lande der Schulen und Kasernen“, wohl noch ein paar hundert Jahre warten müssen. Wenn fremde Hülfe sich versagt, dann gilt es: „Selbst ist der Mann.“ In der Lage befindet sich der Volksschullehrerstand — wie in so vielfacher Beziehung, so auch in diesem Falle, bei der Frage vom rechten Real-Lesebuche. Da ist rüstiges Selbst-Handanlegen eine Tugend und ein Lob. Melden sich dereinst tüchtigere Kräfte, um für die Volksschule realistische Lesebücher zu schreiben, — wohl, so werden die unzulänglichen sie willkommen heißen und ihnen gern den Platz räumen.

Unsere Beleuchtung der hergebrachten Einprägungs-Lehrmittel im Realunterricht — der Leitfäden und des „verbal-realistischen" Lesebuches — darf hier schließen.

Wie das rechte Lehrmittel für das zweite Lernstadium beschaffen sein muß, hat These 9 bereits gesagt. Danach muß es

> ein Lernbuch sein, das zugleich Lesebuch ist, — oder ein Lesebuch, das zugleich Lernbuch heißen kann.
>
> Dabei wird vorausgesetzt, daß neben dem Lesebuch auch ein Frageheft (mit den nötigen schematischen Übersichten) im Gebrauche sei. Die Zwecke der Leitfäden verteilen sich an das Lesebuch und an das Frageheft.
>
> In dem Lesebuch ist dann der Stoff so aus dem Lehrplane heraus bearbeitet und so genau geordnet — wie in einem Leitfaden. Sodann sind die Lesestücke inhaltlich so anschaulich-ausführlich — wie es im umfassendsten Leitfaden nicht sein kann, wie es aber in jedem guten Lesebuche sein sollte; dazu sprachlich einfacher und leichter verständlich — als die neueren „verbal-realistischen" Lesebücher waren.*)

Wie soll man aber solche lehrhafte Real-Lesebücher beschaffen, da die populären naturkundlichen und humanistischen Schriften für diesen Zweck nicht berechnet sind, — wenigstens nur eine spärliche Auswahl bieten.

Sollen wir wieder zu den ehemaligen sog. „selbstfabrizierten" Lesestücken zurückgreifen? — „Zurückgreifen?" — nein, das ist unmöglich, — nämlich deshalb unmöglich, weil es solche realistische Lesebücher, wie die obigen Thesen sie fordern, nie gegeben hat. Aber dazu fortschreiten wollen wir und das ohne irgend welches Bedenken. Die Parole von der „klassischen Mustergültigkeit" und der gute Rat: „das Beste ist gut genug", sind recht und löblich; wir können aber nicht eher etwas damit anfangen, bis die klassische Litteratur uns gerade solchen Lehrstoff bringt, wie wir ihn brauchen. Darauf kann jedoch die Schule nicht warten; darum müssen wir uns selbst an die Arbeit geben. Das will jedoch nicht heißen, daß jeder Elementarlehrer, wie er geht und steht, sich aufmachen solle, ein Real-Lesebuch zu schreiben. Wie einer, der einen Stock abschneiden kann, darum noch nicht zum Erzieher berufen ist, — und einer, der Theologie studiert und ein pädagogisches Kolleg gehört hat, darum noch nicht zum Schulinspektor, Seminardirektor oder Schulrat

*) Auf die Nebenfrage, ob das belletristische und das realistische Lesebuch auch äußerlich als zwei Bücher sich darstellen, oder aber zusammengebunden werden sollen, kann ich nur bemerken, daß dies keine pädagogische, sondern eine Buchbinderfrage ist.

qualifiziert ist; so ist auch ein Lehrer, der gut oder leidlich zu unterrichten versteht, wenn ihm die rechten Lehrmittel zur Hand sind, darum noch nicht zum Lesebuch-Schriftsteller berufen. Dazu gehört eine genaue Sachkenntnis und eine geschulte Darstellungsgabe.

Diese Erfordernisse sind zur Zeit bei den meisten Lehrern thatsächlich nicht vorhanden; leider haben ihrer viele auch nicht einmal Lust, sich darum zu bemühen. Es ist aber glücklicherweise auch wahr, daß jene Eigenschaften in der Gesamtheit des Lehrerstandes genügend vertreten sind — wenigstens in der Naturkunde, und für den ersten Bedarf. Solange nun die Männer vom Fach, die zugleich Männer von der Feder sind, sich nicht herbeilassen wollen, ihre Gabe ex professo in den Dienst der Volksschule zu stellen — oder es nicht können, weil sie die Unterrichtsbedürfnisse der Volksschule nicht genug kennen: so lange wird der Schulstand sich mit den Kräften behelfen müssen, die er in seiner Mitte hat. Ihn darob zu schelten, — dazu hat niemand das Recht. Das Beste ist wünschenswert, aber das Nötige muß das Erste sein. Als weiland die selbstfabrizierten Lesestücke für schlecht erklärt wurden — weil sie es wirklich waren — da hätten die Lehrer, anstatt die ebenso unbrauchbaren „klassischen Lebensbilder" sich aufreden zu lassen, lieber daran gehen sollen, fleißig zu studieren und sich im Bessermachen zu üben. Jetzt müssen sie sich doch an die Arbeit geben. Man thue es nur ungesäumt. Bei den realistischen Lesestoffen der Mittel- und Unterstufe war die Volksschule bisher schon auf die eigenen Kräfte angewiesen. Auf einen „pädagogischen Generalstab", der im Schulwesen in ähnlicher Weise für die Heranbildung und Verwertung tüchtiger Kräfte und für die Herstellung tauglicher Hülfsmittel sorgt, wie es der militärische Generalstab auf seinem Felde thut, werden wir in Preußen, wie in ganz Deutschland, trotz des Rühmens vom „Lande der Schulen und Kasernen", wohl noch ein paar hundert Jahre warten müssen. Wenn fremde Hülfe sich versagt, dann gilt es: „Selbst ist der Mann." In der Lage befindet sich der Volksschullehrerstand — wie in so vielfacher Beziehung, so auch in diesem Falle, bei der Frage vom rechten Real-Lesebuche. Da ist rüstiges Selbst-Handanlegen eine Tugend und ein Lob. Melden sich dereinst tüchtigere Kräfte, um für die Volksschule realistische Lesebücher zu schreiben, — wohl, so werden die unzulänglichen sie willkommen heißen und ihnen gern den Platz räumen.

---

3. Der dritte Fehler.

Hier handelt es sich um das dritte Lernstadium und zwar um das Fehlen einer Sammlung fixierter Reproduktionsfragen — für alle Stufen.

Es ist jedoch schon kein allgemeiner Fehler mehr, wenigstens nicht bei den Freunden des Leitfaden-Unterrichts. Manche Leitfäden, namentlich naturkundliche und geographische, sind bereits seit langem mit Reproduktionsfragen versehen; und A. W. Grube hat vor Jahren seinen Geschichtsbildern ebenfalls ein Frageheft zur Seite gestellt. Aber da, wo der Realunterricht dem Sprachunterricht einverleibt ist und an das gewöhnliche Lesebuch angeschlossen wird, habe ich bisher noch keine Fragesammlung gefunden. Dieser Unterschied zwischen den beiden Richtungen im Realunterricht ist merkenswert. Er zeigt, wie die Freunde eines selbständigen Realunterrichts nicht bloß in der Würdigung des mündlichen Lehrwortes, sondern auch in der rechten Erkenntnis des dritten Lernstadiums den Anhängern des „Verbalrealismus" vorausgeeilt waren.

Doch auch bei den letztern ist dieser Fehler nicht so tief gewurzelt wie die Fehler des ersten und zweiten Lernstadiums. Denn dort stehen der rechten Einsicht positive Irrtümer, verkehrte Losungen im Wege. Diese müssen erst bekämpft werden, bevor die Wahrheit Eingang finden kann. Hier, beim dritten Lernstadium, ist der Fehler lediglich negativer Art, eine bloße Lücke in der didaktischen Erkenntnis, — gerade wie es bei den Leitfaden-Freunden auf einer solchen Lücke im Erkennen beruht, daß sie für das zweite Lernstadium noch nicht das rechte Lehrmittel haben finden können. In diesem Falle wird es daher vielleicht bloß des Hinweises auf das Richtige bedürfen, um ihm Eingang zu verschaffen. Da dieses nun, wie mir scheint, bei These 10 genügend geschehen ist, so werde ich hier auf die Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit einer Fragesammlung nicht weiter eingehen.

Einige Bemerkungen gegen gewisse Mißverständnisse möchten wohl am Platze sein; allein auch diese will ich lieber für eine andere Gelegenheit versparen.*) Wem es ernstlich darum zu thun ist, über diese Lücke in der Durcharbeitung des Stoffes mit sich ins reine zu kommen, bedarf dazu

*) Doch eins sei im vorbeigehen noch erwähnt. — Wenn ich das mündliche Lehrwort vorzugsweise dem ersten Stadium zugewiesen und beim Einprägen und Reproduzieren fast nur von den gedruckten Lernmitteln geredet habe, so wird hoffentlich niemand dies so verstehen, als ob bei den letzteren Lernstadien das mündliche Wort beengt sein sollte. Ein größeres Mißverständnis könnte mir nicht begegnen. Der Lehrer benutze das freie Fragen überall — und so viel,

keiner fremden Hülfe, wenn er sich darauf besinnen will, was er in andern Fächern bereits seit langem weiß und übt. Denn wie einer, der den rechten Begriff vom Wesen und vom Gebrauch eines biblischen Historienbuches hat, in seinem Nachdenken über Wesen und Gebrauch eines Real-Lehrbuches nicht wohl mehr irre gehen kann: so kann auch einer, der weiß, wozu ein Rechenbuch da ist, sich bald darüber besonnen haben, warum eine Real-Fragesammlung vorhanden sein muß.

Rekapitulieren wir zum Schluß die gefundenen Mängel.

Bei den Leitfaden-Freunden fanden wir allgemein nur den einen Fehler, daß sie nicht das rechte Lehrmittel für das zweite Lernstadium haben. An manchen Stellen wird freilich auch das mündliche Lehrwort und die Durcharbeitung im dritten Lernstadium zu kurz kommen.

Bei den Anhängern des „Verbal-Realismus“ gebricht es in allen drei Lernstadien: das mündliche Lehrwort kommt zu kurz, — es fehlt das rechte Lehrbuch, — und es fehlt die Fragesammlung. Hier thut ein gründliches Besinnen und eine völlige Umkehr not.

Drittes Stück: Die Hauptfehler des bisherigen Sprachunterrichts, insbesondere in seinem Verhältnis zum Sachunterricht.

In den voraufgegangenen Betrachtungen ist mehrfach darauf hingewiesen worden, daß der Realunterricht auch unter solchen Irrtümern leide, die im Sprachunterricht ihren Sitz haben. Diese schlimmen Einflüsse sind in der That vorhanden; daher kommt es, daß hier, bei der Besprechung des naturkundlichen Unterrichts, auch von der Methode des Sprachunterrichts die Rede sein muß.

Unter den sprachmethodischen Irrtümern ragt aber einer vor allen andern hervor, indem er im Sprachunterricht dieselbe verderbliche Rolle

---

als er Zeit hat. Die gedruckten Lernmittel wollen ja nur da dienen, wo das mündliche Wort nicht dienen kann: also wo dem Lehrer die Zeit fehlt oder wo er — wie bei der häuslichen Repetition — nicht zugegen ist, oder wo — wie beim Lesen noch andere Zwecke zu erstreben sind. Kurz, die gedruckten Lernmittel stehen da, wo sonst eine leere Stelle sein würde.

spielt, wie der „Verbal-Realismus" im Sachunterricht. Ich nenne ihn darum den Grundirrtum des Sprachunterrichts. Er liegt übrigens nicht auf dem Felde, wo die bisherigen sprachmethodischen Parteien sich Schlachten geliefert haben, — er ist alten Datums, so alt, wie der schulmäßige Sprachunterricht überhaupt. Wie viele ihrer auf diesem Gebiete zu reformieren gesucht haben — so sind doch die einen wohlgemut daran vorbeigeeilt, und die andern, wenn ihnen etwas davon bemerklich wurde, nicht auf seinen Ursprung zurückgegangen. Eine Radikalkur hat der Sprachunterricht noch nie erlebt. Wo eine solche eintreten soll, da darf man nicht negativ, z. B. mit einer Kritik des Grammatisierens, beginnen, sondern muß positiv, mit einer Reform des Sachunterrichts, vorgehen. Es gilt das Herz des „Verbal-Realismus", und die Seele des phrasenlernenden Ur-Humanismus zu treffen. An den besprochenen Fehlern des Sachunterrichts wie an den bisherigen Wirrnissen im Sprachunterricht trägt jener sprachmethodische Grundirrtum die Hauptschuld. Mit seiner Beseitigung fallen jene wie diese so zu sagen von selber fort. Ist damit einerseits gesagt, daß ihm eine weittragende, kolossal weittragende Bedeutung zukommt, so auch andrerseits, daß er tief und versteckt sitzen muß. Es wird daher nicht leicht sein, diese böse Wurzel bis zu ihrer letzten Spitze hin aufzudecken.

Die Vermutung, daß auf dem sprachlichen Gebiet irgendwo etwas nicht im reinen sein müsse, drängt sich schon dem flüchtigen Blicke durch mancherlei Thatsachen auf.

Dahin gehört erstlich die lange Reihe wunderlicher Wandlungen, welche der Sprachunterricht durchgemacht hat; — die des Leseunterrichts nicht zu vergessen. Dahin gehört ferner die unruhige Geschäftigkeit, welche auf dem Felde der sprach-methodischen Schriftstellerei auch heute noch herrscht. Über kein Lehrfach der Volksschule ist mehr geredet und geschrieben worden als über den deutschen Sprachunterricht, und doch bringt der Buchhandel von Monat zu Monat immer wieder neue Leitfäden, Übungsbücher u. s. w. Hier haben wir offenbar eine litterarische Überproduktion, — wenn auch vielleicht nicht in dem (wirtschaftlichen) Sinne, daß das Angebot die Nachfrage übersteigt, so doch gewiß in dem Sinne, wie die Staatsmänner von einer Überproduktion in der Gesetzfabrikation zu sagen pflegen, daß sie kein gesundes Zeichen sei. Was auch immer bei dieser litterarischen Vielgeschäftigkeit mitwirken mag, — jedenfalls steckt auch das Gefühl dahinter, die didaktische Theorie sei im Sprachunterricht noch unsicher, und darum dürfe man der Kritik gegenüber schon etwas wagen. — Dieselbe Unsicherheit offenbart sich auch in den Konferenz-Verhand-

lungen. Wenn dort auf den Sprachunterricht die Rede kommt, so läßt sich nicht selten das vielstimmige Bekenntnis hören, bei den bisherigen Ergebnissen der sprachunterrichtlichen Arbeit könne man nicht ruhig sein, — und diejenigen, welche sich am angelegentlichsten um dieses Lehrfach bekümmert haben, sind nicht die letzten, welche so reden. Da giebt es — sagen sie — Schulen, wo der Sprachunterricht ausnehmend planmäßig und eifrig betrieben wird: alle Stufen besitzen ihre sprachlichen Übungsbücher, und diese werden mit Fleiß und Sorgfalt durchgemacht. Sie zeigen allerdings ein erfreuliches Resultat, nämlich in der Sprachrichtigkeit — genauer in der Schreibrichtigkeit. Allein das ist eben ein einseitiges Resultat; denn wenn man die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis prüft, so findet sich kein Vorsprung vor andern guten Schulen, wo auf besondere Sprachrichtigkeits-Übungen weniger Gewicht gelegt wird. Im Gegenteil, man trifft in den letzteren durchweg mehr Sprachgewandtheit an, wobei dann ein größeres Sprachverständnis schon ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. In solchen Schulen, wo bloß Brouillonarbeit getrieben wird, fehlt es natürlich auf allen Seiten, — von ihnen ist überhaupt nicht zu reden. — Wohin sollen wir uns nun wenden? Ist die Sprachrichtigkeit und insonderheit die Schreibrichtigkeit — wonach jene erstgenannten Schulen vornehmlich trachten — so wichtig, daß man sie auf Kosten der Sprachgewandtheit und des Sprachverständnisses erkaufen darf? Und sollten sich die letzteren Ziele nicht erreichen lassen, ohne daß die Sprachrichtigkeit zu kurz zu kommen braucht? — So die Stimmen aus der praktischen Erfahrung.

Was ist das? — So viele Wandelungen und doch noch keine Stetigkeit; so viele Ratschläge und doch so große Unsicherheit; so viele Lehrstunden von unten auf und doch kein allseitig beruhigendes Ergebnis, — und das in einem Lehrfache, welches unter allen das älteste ist. Kann man sich da der Vermutung erwehren, daß der Sprachunterricht irgendwo an verborgenen Haken festhange?*)

Doch das nur beiläufig. Ob das Gefühl der Unsicherheit wirklich so weit verbreitet ist, wie jene Thatsachen anzudeuten scheinen, oder ob man allerwärts auf einem unzweifelhaft richtigen Wege zu sein glaubt, — das eine wie das andere soll auf unsere Untersuchung keinen Einfluß üben. Sie wird, wie ich meine, aus hellen Gründen erweisen, daß der dermalige

*) Zu diesem kritischen Ergebnis kommt auch die treffliche Schrift: „Die Sprachunterrichtsnot in unsern deutschen Volksschulen, nebst einigen Mitteln zu deren Abhülfe," von K. W. Frech, Mittelschullehrer in Freudenstadt (Württemberg). — Meine positiven Vorschläge sind zwar wesentlich anders als die des Herrn Frech, aber seine Kritik kommt der meinigen stattlich zu Hülfe.

Sprachunterricht, wie viel auch daran verbessert sein mag, noch an mehreren schlimmen Fehlern leidet. Es sind ihrer vornehmlich drei. Sie hängen der Reihe nach mit den drei Stücken zusammen, wovon in der Methodik des Sprachunterrichts die Rede sein muß. Bevor dieselbe sich daran geben kann, die einzelnen Übungen zu bestimmen, muß sie nämlich folgende drei Hauptfragen ins reine bringen:

1. Welches ist die rechte praktische Rangordnung der drei Lehrziele (der drei Seiten der Sprachkunst)?
2. Welches ist die rechte praktische Rangordnung der Sprachorgane (Mundsprache und Schriftsprache)?
3. Welches ist das rechte Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht?

Die bisherige Sprachmethodik ist an diesen Hauptfragen teils gänzlich vorbeigeeilt, teils nur höchst unzulänglich darauf eingegangen. Das sind ihre Hauptschulden. Hieraus, nicht aus der oder jener Einzelverirrung (wie Grammatisieren u. s. w.), stammt ihr Mißgeschick. Wer bei einem Unternehmen die Hauptfragen nicht sieht oder liegen läßt, der ist aus der rechten Bahn schon heraus, bevor die Arbeit begonnen hat.

Es ist zwar eigentlich nur der dritte Fehler, um deswillen hier (beim Realunterricht) vom Sprachunterricht die Rede sein muß. Da sich derselbe jedoch in der Praxis nicht gründlich verbessern läßt, wenn nicht vorher die beiden andern gehoben sind, so müssen diese wenigstens kurz mitberührt werden.

---

1. Der erste Fehler.

Derselbe liegt in einer verkehrten Rangordnung der drei sprachlichen Lehrziele (der drei Stücke, welche zusammen die Sprachbildung ausmachen): Sprachfertigkeit, Sprachverständnis und Sprachrichtigkeit. Genauer gesagt, darin: daß über der großen Sorge für die Sprachrichtigkeit die Sprachfertigkeit zu sehr vernachlässigt wird.

Zuvörderst wird mir obliegen, die rechte Rangordnung zu zeigen und zu rechtfertigen.

Alle drei Ziele sollen in ihrem Maße, d. i. nach Möglichkeit, erstrebt werden, — das ist gewiß. Ich behaupte aber, daß unter ihnen in der Praxis eine Rangordnung beobachtet werden muß, nämlich die, daß der Sprachfertigkeit (und dem Sprachverständnis) bedeutend mehr Zeit gewidmet werden muß als der Sprachrichtigkeit. Der vollständige Beweis für diese Behauptung läßt sich hier nicht beibringen, weil dazu psychologische Unter-

suchungen über die Natur der Sprache und über ihren Einfluß auf die Bildung erforderlich sein würden. Doch kann ich die Gründe wenigstens andeuten.

Für den Vorrang der Sprachfertigkeit und des Sprachverständnisses spricht erstlich, daß in diesen Fähigkeiten mehr Bildungswert steckt als in der Sprachkorrektheit. Zum andern dies, daß jene beiden Fähigkeiten — in dem Maße, wie sie zunehmen — auch dem übrigen Lernen mehr zu gute kommen als die dritte. Endlich verlangt sogar die Sprachrichtigkeit selbst, daß in der Praxis zuvörderst auf Sprachfertigkeit und Sprachverständnis hingearbeitet werde, — wie ein paar Thatsachen aus andern Gebieten beweisen können. Wenn ein kleines Kind seine ersten Versuche im Gehen macht, — was würde da herauskommen, wenn die Mutter sofort an der Haltung, an der Beinstellung u. s. w. regeln wollte? Die Losung muß hier heißen: Marschieren! marschieren! — d. h. Fertigkeit! das Weitere wird sich schon finden. Und was würde aus einem angehenden Schlittschuhläufer werden, wenn der Lehrmeister sofort auf künstliche Wendungen dringen wollte, oder ihm fortwährend zuriefe: Verkehrt! du fällst! du fällst! — Auch hier gilt wieder zuerst die Losung: laufen! laufen! — d. i. Fertigkeit, sichere Fertigkeit in den einfachsten Laufbewegungen. So auch beim Sprechenlernen. — Aus demselben Grunde gebührt der Sprachfertigkeit auch der Vorrang vor dem Sprachverständnis, obwohl beide an Bildungswert und an Einfluß auf das übrige Lernen in gleichem Range stehen. Das will natürlich nicht so verstanden sein, als ob Fertigkeitsübungen angestellt werden dürften an einem Stoffe, den die Schüler nicht verstehen, sondern es will heißen: innerhalb des sachlichen Erkenntnisbereiches soll tüchtig die Zunge geübt werden und zwar so, daß diesen Übungen auf allen Stufen mehr Zeit gewidmet wird als denen für das sprachliche Verständnis.

Auf dieses normale Rangverhältnis der sprachlichen Lehrziele muß um so schärfer geachtet werden, weil äußere Umstände vorhanden sind, welche dasselbe immer wieder zu verrücken drohen.

Der erste ist der, daß bei einer Prüfung oder wo der Schüler im spätern Leben seine Sprachkenntnisse zu zeigen hat, die Mängel in der Sprachkorrektheit meistens markierter ins Ohr oder ins Auge fallen, als die der Sprachfertigkeit und des Sprachverständnisses. Dadurch hat sich das Urteil des Publikums dahin mißleiten lassen, orthographische und grammatische Fehltritte viel höher anzurechnen, als die Mängel in den beiden andern Stücken der Sprachbildung. Nur jene gelten als eigentliche „Sprachfehler", — als Sprachsünden, die nicht vergeben werden können; diese dagegen läßt man ohne viele Umstände passieren und deckt sie, gleich

den angebornen Gebrechen, gern mit dem Mantel der Liebe zu. Das heißt aber nichts anderes als: nur die grammatische und orthographische Richtigkeit ist ein notwendiges Erfordernis und ein sicheres Zeichen der Bildung: Sprachfertigkeit und Sprachverständnis sind es nicht. Liegt diesem Urteile nicht ein völlig schiefer Begriff der Bildung zu Grunde? Wird da nicht das weniger Wichtige an die Stelle des Wichtigeren gesetzt? Aber nicht genug. Grammatik und Orthographie bezeichnen doch nur einen Teil dessen, was zur Sprachrichtigkeit gehört, nämlich den, wo die Fehler auch in der Schriftsprache zum Vorschein kommen. Wo bleibt aber der rein phonetische Teil der Sprachrichtigkeit — die lautreine, deutliche, feine Aussprache, die richtige Betonung und der angemessene Vortrag? Sie müssen sich, gerade wie die Sprachgewandtheit und das Sprachverständnis, in dem großen Kapitel der zwar löblichen, aber nicht wesentlichen Stücke der Sprachbildung unterbringen lassen. So das Modeurteil des Publikums. Das ist ein schwerer Bann, der auf dem Sprachunterrichte lastet. — Derselbe wird aber noch dadurch verstärkt, daß es nicht wenige Schulrevisoren giebt, die jenes modemäßige Mückenseigen und Kamelverschlucken getreulich nachahmen, indem sie auf grammatische und orthographische Fehler eifrig Jagd machen, während die Mängel in der phonetischen Sprachrichtigkeit wie die in der Sprachfertigkeit und im Sprachverständnis vor ihren Augen wie Nichts zu gelten scheinen. Ein so verkehrtes Urteil wird immer noch nicht vollständig zurechtgerückt dadurch, daß man sagt: das eine soll man thun und das andere nicht lassen; es muß vielmehr heißen: das Wichtigere soll man zuerst thun, und dann mag man das andere auch thun. — Weil das nun alles so ist — wie jedermann weiß — so steht der Lehrer, auch der, welcher das normale Verhältnis der sprachlichen Lehrziele kennt, immer in Gefahr, dem schiefen Urteil des Publikums und der Schulrevisoren zulieb, das Recht zu beugen. Es gehört in der That ein nicht geringes Maß von Charakterfestigkeit dazu, wenn einer dieser Versuchung nicht unterliegen soll. Um so nachdrücklicher muß die pädagogische Theorie, welche keine Person anzusehen braucht, auf das Richtige dringen, damit der Sprachunterricht endlich von diesen Banden frei werde.

Wenn man die bezeichnete normale Rangordnung der drei Seiten der Sprachkunst festhält, so leitet dieselbe auch zu einer bestimmten Rangordnung der Übungen. An die Stelle des Meinens und Wähnens, des Umhertappens und Probierens kann ein fester Plan treten. Die allgemeine Regel wird lauten: Auf jeder Stufe müssen die Übungen für die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis ein bedeutendes Übergewicht erhalten, und unter ihnen insonderheit wieder die für die Sprach-

fertigkeit. Zu dem Zwecke muß nun bei jeder Art der Übungen — beim Lesen, Memorieren, Sprechen, Schreiben — genau untersucht werden, was dieselbe für jedes der drei Lehrziele leisten kann, und wie viel Zeit man ihr demgemäß widmen darf. Diese Untersuchung scheint verwickelt und schwierig zu sein. Sei es oder sei es nicht, sie muß eben geschehen. Man kann sie sich jedoch erleichtern, wenn man festhält, daß es sich zunächst darum handelt, ob und wie weit die betreffende Übung der Sprachfertigkeit dient. Dies läßt sich unschwer erkennen. Ist man damit auf dem Reinen, so steht der Plan in seinen Grundzügen fest: denn die Fertigkeitsübungen sollen gleichsam sein Knochengerüst bilden, während die Übungen für Sprachverständnis und Sprachkorrektheit sich jenen bloß anschließen, sie begleiten, — gleichwie die Muskeln dem Skelette sich anschließen.

Sollte dem einen oder andern Leser hier die Besorgnis aufstoßen, daß dieser Plan doch auf die Sprachrichtigkeit zu wenig Gewicht lege — oder, falls das nicht gemeint sei, daß dieselbe wenigstens thatsächlich zu kurz kommen werde, so kann ich nur sagen: die eine Besorgnis beruht auf einem Mißverständnis und die andere ist ungegründet. Meine Meinung geht keineswegs dahin, daß auf die Korrektheit im Sprechen und Schreiben keine Sorgfalt verwendet zu werden brauche, oder daß diese Sorgfalt erst auf den obern Stufen einzutreten habe. Was für Korrektionsübungen überhaupt wie auf jeder Stufe stattfinden müssen, und welche der hergebrachten vielleicht fortfallen können — auf diese und ähnliche Einzelfragen darf ich mich hier nicht einlassen.

Nur so viel sei im vorbeigehen bemerkt: auf richtiges Sprechen und Schreiben muß ja von unten auf hingearbeitet werden (durch Buchstabieren, Abschreiben u. s. w.), allein diese Übungen sollen nur als Begleit-Übungen auftreten, im Anschluß an das Lesebuch (an das Lesen, Memorieren u. s. w.) und an das sachliche Lernen. Ein besonderer sprachlicher „Leitfaden" ist somit mindestens überflüssig. Aus dem Begriff der Begleitübungen folgt mir aber auch, daß sie mit aller Sorgfalt geschehen müssen. Diese Sorgfalt verstehe ich so. Wie es für das Schönschreiben bekanntlich eine Hauptsache ist, daß keine Schlechtschreibestunden angesetzt werden, so muß beim Rechtsprechen die Hauptsorge darauf gehen, die richtigen Sprachformen in Ohr, Mund und Auge zu bringen und, wo korrigiert wird, die Korrektur fest einzuprägen, d. h. nicht eher zu etwas Neuem zu schreiten, bis diese Fehler aus der Welt geschafft sind. Wenn so die Richtigkeitsübungen mit dem sachlichen Lernen Hand in Hand gehen und mit aller Sorgfalt geschehen, so hat man nicht nötig, auf besondere Mittel und Wege — wie die sprachlichen Leitfäden sie bieten —

zu sinnen. Die Interpunktionslehre z. B., die noch vielfach für ein schweres Problem und leidiges Kreuz gehalten wird, ist in meinen Augen eine der leichtesten Lektionen des Sprachunterrichts; sie läßt sich ohne jeglichen grammatischen Apparat und mit geringer Mühe abmachen, wenn nur auf der Mittelstufe eine gewisse Vorübung, die aber dort behufs des Sprachverständnisses geschieht, treulich und sorgfältig vorgenommen worden ist. (Bei einer andern Gelegenheit werde ich mein Verfahren genauer mitteilen.)

Fassen wir das Gesagte kurz zusammen, so lauten die Regeln: den Übungen für die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis soll auf allen Stufen bedeutend *mehr* Zeit und Kraft gewidmet werden als den Richtigkeitsübungen; und: die letzteren sollen nur als *Begleitübungen*, im Anschluß an jene, auftreten. Indem die erstere Forderung das *Verhältnis* angiebt, wie die verfügbare Zeit auf die drei Lernziele verteilt werden soll, und dabei der Sprachfertigkeit und dem Sprachverständnis den Vorrang zuerkennt, so thut sie das einmal, weil diese Stücke am wichtigsten sind, und zum andern, weil dadurch dem dritten Ziel am besten vorgearbeitet wird. Wenn dann an der Sprachbildung schließlich doch etwas fehlen muß — da die Schule nun einmal das Unmögliche nicht möglich machen kann — so wird das Manko wenigstens auf die drei Lehrziele richtig verteilt sein.

Es würde nun zu beweisen sein, daß der herrschende Sprachunterricht wirklich an dem bezeichneten Fehler — der eigentlich ein ganzer Knäuel von Fehlern ist, — leidet.

Dokumentarisch läßt sich dieser Beweis nicht liefern, weil die *theoretisch*-methodischen Schriften sich über diesen Fragepunkt — über die praktische Rangordnung der drei Lehrziele — nicht aussprechen. Doch dieses *Schweigen* ist schon verdächtig. Zwar nicht an und für sich, — denn eine Wahrheit kann für so selbstverständlich gehalten werden, daß man nicht nötig findet, sie ausdrücklich hervorzuheben. Aber es ist deshalb verdächtig, weil auch über die erwähnte *Versuchung* zur Einseitigkeit geschwiegen wird. Denn wenn die normale Rangordnung der Lehrziele erkannt worden wäre, so würde auch die ihr drohende Gefahr ins Auge gefallen sein, und wenn das, so würde man auch für nötig befunden haben, auf das Richtige ausdrücklich hinzuweisen und vor dieser Gefahr zu warnen.

Übrigens zeigt die *Praxis* zur Genüge, daß der bezeichnete Fehler in der That durchgehends begangen wird — hier mehr, dort weniger, jedenfalls überall da, wo kein geläufiges, wohlbetontes Lesen erzielt, zu wenig memoriert und nicht auf freies Reden hingearbeitet wird. Bei den

Grammatisten von weiland war die Vernachlässigung der Sprachfertigkeit augenfällig: sie arbeiteten zuvörderst auf das Sprachverständnis hin, jedoch meist nur auf das grammatische; zugleich hatten sie die Sprachrichtigkeit im Sinne, zu der sie auf jenem Wege am sichersten zu gelangen hofften; die Sprachgewandtheit werde, so meinten sie, bei den gebräuchlichen Mitteln sich von selbst einstellen. Sie begingen mehrere Fehler auf einmal. Erstlich den Hauptfehler, daß ihre Sprachfertigkeits-Übungen bei weitem nicht ausreichten; sodann irrten sie darin, daß sie meinten, durch das grammatische Sprachverständnis viel für die Sprachrichtigkeit gewinnen zu können, da doch die Sprache, weil sie eine Kunst ist, vornehmlich durch Üben gelernt sein will; und endlich wurden sie ihrem eigenen Princip nicht völlig gerecht, weil sie über dem eifrigen Betreiben der Grammatik die onomatische und die lexikologische Seite des Sprachverständnisses, die doch für die Volksschule entschieden wichtiger sind, vernachlässigten. — Schulmänner von mehr praktischem Blick — ich meine aber immer noch Grammatisten — merkten den einen, den mittleren Fehler und legten sich daher weniger auf grammatisches Theoretisieren als auf grammatische und orthographische Übungen. Daß sie das Üben betonten, war wohlgethan; aber da bei ihnen einmal von Haus aus die Ziele verschoben waren, so blieb der gesamte Erfolg doch einseitig. Überdies waren die besonders gepflegten Übungen vorwiegend schriftliche, was schon innerhalb ihres eigenen Princips eine Einseitigkeit heißen muß, da die Sprachkunst es nicht bloß mit Auge und Hand, sondern auch, und zwar zuerst, mit Ohr und Mund zu thun hat.

Seitdem die Losung aufgekommen ist, daß der Sprachunterricht sich an das Lesebuch anzuschließen habe, sind jene Fehler der Grammatisten teilweise verbessert worden. Indessen bietet diese Losung keineswegs eine sichere Bürgschaft dafür, daß nicht doch über Gebühr grammatisiert werde, denn thatsächlich geschieht es noch viel zu viel — sei es auch zumeist in der Form von Übungen — und dazu unter Zurücksetzung der Onomatik (Wortfamilien, Synonymen, Tropen) und der Lexikologie (Worterklärung). Überdies — und das ist es eigentlich, um was es sich hier handelt — sie bürgt auch nicht für die normale Rangordnung der Lehrziele. Thatsächlich wird der Sprachfertigkeit nicht die gebührende Zeit und Kraft gewidmet — wie weiter unten genauer bewiesen werden soll — und das hat praktisch die Folge, daß nicht allein dieses Stück der Sprachbildung zu kurz kommt, sondern auch das Sprachverständnis und obendrein die Sprachrichtigkeit, um die man doch so sehr besorgt ist. Umgekehrt, wenn man zuoberst für die Sprachfertigkeit sorgen wollte, so würden auch die beiden andern Seiten der Sprachbildung sich besser stehen als jetzt.

zu sinnen. Die Interpunktionslehre z. B., die noch vielfach für ein schweres Problem und leidiges Kreuz gehalten wird, ist in meinen Augen eine der leichtesten Lektionen des Sprachunterrichts; sie läßt sich ohne jeglichen grammatischen Apparat und mit geringer Mühe abmachen, wenn nur auf der Mittelstufe eine gewisse Vorübung, die aber dort behufs des Sprachverständnisses geschieht, treulich und sorgfältig vorgenommen worden ist. (Bei einer andern Gelegenheit werde ich mein Verfahren genauer mitteilen.)

Fassen wir das Gesagte kurz zusammen, so lauten die Regeln: den Übungen für die Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis soll auf allen Stufen bedeutend mehr Zeit und Kraft gewidmet werden als den Richtigkeitsübungen; und: die letzteren sollen nur als Begleitübungen, im Anschluß an jene, auftreten. Indem die erstere Forderung das Verhältnis angiebt, wie die verfügbare Zeit auf die drei Lernziele verteilt werden soll, und dabei der Sprachfertigkeit und dem Sprachverständnis den Vorrang zuerkennt, so thut sie das einmal, weil diese Stücke am wichtigsten sind, und zum andern, weil dadurch dem dritten Ziel am besten vorgearbeitet wird. Wenn dann an der Sprachbildung schließlich doch etwas fehlen muß — da die Schule nun einmal das Unmögliche nicht möglich machen kann — so wird das Manko wenigstens auf die drei Lehrziele richtig verteilt sein.

Es würde nun zu beweisen sein, daß der herrschende Sprachunterricht wirklich an dem bezeichneten Fehler — der eigentlich ein ganzer Knäuel von Fehlern ist, — leidet.

Dokumentarisch läßt sich dieser Beweis nicht liefern, weil die theoretisch-methodischen Schriften sich über diesen Fragepunkt — über die praktische Rangordnung der drei Lehrziele — nicht aussprechen. Doch dieses Schweigen ist schon verdächtig. Zwar nicht an und für sich, — denn eine Wahrheit kann für so selbstverständlich gehalten werden, daß man nicht nötig findet, sie ausdrücklich hervorzuheben. Aber es ist deshalb verdächtig, weil auch über die erwähnte Versuchung zur Einseitigkeit geschwiegen wird. Denn wenn die normale Rangordnung der Lehrziele erkannt worden wäre, so würde auch die ihr drohende Gefahr ins Auge gefallen sein, und wenn das, so würde man auch für nötig befunden haben, auf das Richtige ausdrücklich hinzuweisen und vor dieser Gefahr zu warnen.

Übrigens zeigt die Praxis zur Genüge, daß der bezeichnete Fehler in der That durchgehends begangen wird — hier mehr, dort weniger, jedenfalls überall da, wo kein geläufiges, wohlbetontes Lesen erzielt, zu wenig memoriert und nicht auf freies Reden hingearbeitet wird. Bei den

Grammatisten von weiland war die Vernachlässigung der Sprachfertigkeit augenfällig: sie arbeiteten zuvörderst auf das Sprachverständnis hin, jedoch meist nur auf das grammatische; zugleich hatten sie die Sprachrichtigkeit im Sinne, zu der sie auf jenem Wege am sichersten zu gelangen hofften; die Sprachgewandtheit werde, so meinten sie, bei den gebräuchlichen Mitteln sich von selbst einstellen. Sie begingen mehrere Fehler auf einmal. Erstlich den Hauptfehler, daß ihre Sprachfertigkeits-Übungen bei weitem nicht ausreichten; sodann irrten sie darin, daß sie meinten, durch das grammatische Sprachverständnis viel für die Sprachrichtigkeit gewinnen zu können, da doch die Sprache, weil sie eine Kunst ist, vornehmlich durch Üben gelernt sein will; und endlich wurden sie ihrem eigenen Princip nicht völlig gerecht, weil sie über dem eifrigen Betreiben der Grammatik die onomatische und die lexikologische Seite des Sprachverständnisses, die doch für die Volksschule entschieden wichtiger sind, vernachlässigten. — Schulmänner von mehr praktischem Blick — ich meine aber immer noch Grammatisten — merkten den einen, den mittleren Fehler und legten sich daher weniger auf grammatisches Theoretisieren als auf grammatische und orthographische Übungen. Daß sie das Üben betonten, war wohlgethan; aber da bei ihnen einmal von Haus aus die Ziele verschoben waren, so blieb der gesamte Erfolg doch einseitig. Überdies waren die besonders gepflegten Übungen vorwiegend schriftliche, was schon innerhalb ihres eigenen Princips eine Einseitigkeit heißen muß, da die Sprachkunst es nicht bloß mit Auge und Hand, sondern auch, und zwar zuerst, mit Ohr und Mund zu thun hat.

Seitdem die Losung aufgekommen ist, daß der Sprachunterricht sich an das Lesebuch anzuschließen habe, sind jene Fehler der Grammatisten teilweise verbessert worden. Indessen bietet diese Losung keineswegs eine sichere Bürgschaft dafür, daß nicht doch über Gebühr grammatisiert werde, denn thatsächlich geschieht es noch viel zu viel — sei es auch zumeist in der Form von Übungen — und dazu unter Zurücksetzung der Onomatik (Wortfamilien, Synonymen, Tropen) und der Lexikologie (Worterklärung). Überdies — und das ist es eigentlich, um was es sich hier handelt — sie bürgt auch nicht für die normale Rangordnung der Lehrziele. Thatsächlich wird der Sprachfertigkeit nicht die gebührende Zeit und Kraft gewidmet — wie weiter unten genauer bewiesen werden soll — und das hat praktisch die Folge, daß nicht allein dieses Stück der Sprachbildung zu kurz kommt, sondern auch das Sprachverständnis und obendrein die Sprachrichtigkeit, um die man doch so sehr besorgt ist. Umgekehrt, wenn man zuoberst für die Sprachfertigkeit sorgen wollte, so würden auch die beiden andern Seiten der Sprachbildung sich besser stehen als jetzt.

Darauf lege ich den Finger. Denn hier gilt wie auch anderwärts: wer am ersten nach der Hauptsache trachtet, dem fällt im übrigen immer vieles von selber zu.

---

2. Der zweite Fehler.

Derselbe liegt darin, daß zwischen Mundsprache und Schriftsprache nicht die methodisch-normale Rangordnung beobachtet wird. Auch in dieser Verschiebung steckt ein ganzer Knäuel praktischer Mißgriffe.

Was hier das Richtige ist, läßt sich zwar unschwer deutlich sagen, aber ohne eine eingehende psychologische Auseinandersetzung noch weniger überzeugend beweisen als die vorbesprochene Rangordnung der drei Lehrziele. Es bleibt mir daher nichts übrig, als kurz und gut meinen Spruch zu sagen, und es dann dem Leser zu überlassen, wie er sich damit auseinandersetzen will.

Bekanntlich ist die Sprache ursprünglich bloß Mundsprache gewesen, — also eine Kunst, die nur auf Übung des Ohres und Mundes beruht. Seitdem die Schriftsprache hinzugekommen, werden auch noch Auge und Hand in Anspruch genommen. Die Sprachbildung, wie wir heutzutage sie verstehen, hat es daher mit vier Organen, mit vierfachen Übungen zu thun.

Wie jene geschichtliche Herkunft der Sprache schon andeutet, sind ihre wichtigsten Organe das Ohr und der Mund. Mit ihnen muß bei jedem neugebornen Menschenkinde das sprachliche Lernen immer zuerst anfangen, wenn es schnell und leicht von statten gehen und zum Vollbesitz dieser Kunst vordringen soll. Wo der Sprachunterricht das erste Organ, das Ohr, verschlossen findet, da ist nicht bloß die Zunge merklich gebunden, sondern Auge und Hand sind es mehr oder weniger auch. Nur sehr langsam und beschwerlich rückt der Taubstumme im Lesen, Sprechen und Schreiben vor, und selbst im schriftlichen Ausdruck bringt er es nie zur vollen Gewandtheit. Damit ist denn genugsam bewiesen, daß bei den Vollsinnigen die gesamte Sprachbildung, also auch die Schriftsprache, vornehmlich in den beiden Organen der Tonsprache wurzelt; von dort ihre eigentliche Triebkraft und Energie empfangen muß, — und zwar nicht bloß beim Anfangslernen, sondern auf allen Stufen.

Was folgt nun hieraus für die Praxis? — Vorab die allgemeine Regel, daß es sich beim Erlernen einer Sprache — sei es die Muttersprache oder eine fremde — vornehmlich darum handelt, die Sprachformen in Ohr und Zunge zu bringen, oder mit andern Worten: daß der

Pflege der Mundsprache auf allen Stufen die meiste Zeit und Kraft gewidmet werden muß. Man verstehe mich aber recht. Die Schule hat beide, die Mundsprache und die Schriftsprache, zu lehren und zwar beide so gut, wie sie es vermag. In Ansehung des Zieles kann deshalb von einer Zurückstellung der Schriftsprache nicht die Rede sein, und das um so weniger, da die schriftlichen Übungen eine eigenartige Zucht auf die Mundsprache ausüben. Es handelt sich hier um das Wie. Und da will die Regel sagen: damit die gesamte Sprachbildung zu ihrer Vollkraft komme — eben darum muß auf allen Stufen zuoberst die Mundsprache gepflegt werden.

Bei der Ausführung dieser Regel stoßen wir aber in der Schule auf ein schlimmes Hindernis. Wenn davon in den sprachmethodischen Schriften so gut wie gar nicht die Rede ist, so beweist dies eben, daß man die vorbezeichnete Wahrheit noch nicht deutlich erkannt hat. Mit diesem Hindernis verhält es sich so. Weil die Sprache, hier die Mundsprache, eine Kunst ist, so fordert sie wie alle andern Künste viele Übung. Wenn einer ein Musikinstrument spielen lernen und es darin zu einer nennenswerten Fertigkeit bringen will, so muß er Tag für Tag eine namhafte Zeit aufs üben verwenden. Die wenigen Unterrichtsstunden, welche der Lehrer giebt, sind zur Erzielung der Fertigkeit wie für nichts zu rechnen. Was würde nun herauskommen, wenn die Musikübung sich auf diese paar Lehrstunden beschränkte? — Das wende man auf die Pflege der Mundsprache, der mündlichen Sprachfertigkeit, an — denn es handelt sich, wie wir oben gesehen haben, zuerst und zumeist um die Fertigkeit. Ohne Zweifel läßt sich auch hierin nur dann etwas Namhaftes erreichen, wenn tagtäglich die Zunge tüchtig geübt wird — gerade wie dort die Finger. Wie kann das aber geschehen — in einer Schule, die 80 bis 90 bis 100 Kinder zählt? Die Gelegenheiten zur Redeübung finden sich: erstlich beim Antworten in den verschiedenen Lehrstunden, sodann in den Lesestunden und drittens beim Vortragen des Auswendiggelernten. Was die Redeübung beim Antworten betrifft, so kommt bei einer so großen Schülerzahl das einzelne Kind so selten an die Reihe, daß dieses Sprechen als eine Übung zur Redefertigkeit kaum in Anschlag zu bringen ist. Geradeso verhält es sich mit der Sprachübung in den Lesestunden und beim Vortragen des Memorierten: der Einzelne kommt zu selten an die Reihe. Rechnet man alles, was diese drei Gelegenheiten austragen können, zusammen, so ist das, was durch das Gehör (und beim stillen Lesen durchs Auge) für die gesamte Sprachbildung gewonnen werden mag, zwar recht schätzbar; allein was dadurch zur Lösung der Zunge bewirkt wird, gilt kein Haar breit mehr, als was die Musik-Lehrstunden zur Erzielung der

Darauf lege ich den Finger. Denn hier gilt wie auch anderwärts: wer am ersten nach der Hauptsache trachtet, dem fällt im übrigen immer vieles von selber zu.

---

2. Der zweite Fehler.

Derselbe liegt darin, daß zwischen Mundsprache und Schriftsprache nicht die methodisch-normale Rangordnung beobachtet wird. Auch in dieser Verschiebung steckt ein ganzer Knäuel praktischer Mißgriffe.

Was hier das Richtige ist, läßt sich zwar unschwer deutlich sagen, aber ohne eine eingehende psychologische Auseinandersetzung noch weniger überzeugend beweisen als die vorbesprochene Rangordnung der drei Lehrziele. Es bleibt mir daher nichts übrig, als kurz und gut meinen Spruch zu sagen, und es dann dem Leser zu überlassen, wie er sich damit auseinandersetzen will.

Bekanntlich ist die Sprache ursprünglich bloß Mundsprache gewesen, — also eine Kunst, die nur auf Übung des Ohres und Mundes beruht. Seitdem die Schriftsprache hinzugekommen, werden auch noch Auge und Hand in Anspruch genommen. Die Sprachbildung, wie wir heutzutage sie verstehen, hat es daher mit vier Organen, mit vierfachen Übungen zu thun.

Wie jene geschichtliche Herkunft der Sprache schon andeutet, sind ihre wichtigsten Organe das Ohr und der Mund. Mit ihnen muß bei jedem neugebornen Menschenkinde das sprachliche Lernen immer zuerst anfangen, wenn es schnell und leicht von statten gehen und zum Vollbesitz dieser Kunst vordringen soll. Wo der Sprachunterricht das erste Organ, das Ohr, verschlossen findet, da ist nicht bloß die Zunge merklich gebunden, sondern Auge und Hand sind es mehr oder weniger auch. Nur sehr langsam und beschwerlich rückt der Taubstumme im Lesen, Sprechen und Schreiben vor, und selbst im schriftlichen Ausdruck bringt er es nie zur vollen Gewandtheit. Damit ist denn genugsam bewiesen, daß bei den Vollsinnigen die gesamte Sprachbildung, also auch die Schriftsprache, vornehmlich in den beiden Organen der Tonsprache wurzelt, von dort ihre eigentliche Triebkraft und Energie empfangen muß, — und zwar nicht bloß beim Anfangslernen, sondern auf allen Stufen.

Was folgt nun hieraus für die Praxis? — Vorab die allgemeine Regel, daß es sich beim Erlernen einer Sprache — sei es die Muttersprache oder eine fremde — vornehmlich darum handelt, die Sprachformen in Ohr und Zunge zu bringen, oder mit andern Worten: daß der

Pflege der Mundsprache auf allen Stufen die meiste Zeit und Kraft gewidmet werden muß. Man verstehe mich aber recht. Die Schule hat beide, die Mundsprache und die Schriftsprache, zu lehren und zwar beide so gut, wie sie es vermag. In Ansehung des Zieles kann deshalb von einer Zurückstellung der Schriftsprache nicht die Rede sein, und das um so weniger, da die schriftlichen Übungen eine eigenartige Zucht auf die Mundsprache ausüben. Es handelt sich hier um das Wie. Und da will die Regel sagen: damit die gesamte Sprachbildung zu ihrer Vollkraft komme — eben darum muß auf allen Stufen zuoberst die Mundsprache gepflegt werden.

Bei der Ausführung dieser Regel stoßen wir aber in der Schule auf ein schlimmes Hindernis. Wenn davon in den sprachmethodischen Schriften so gut wie gar nicht die Rede ist, so beweist dies eben, daß man die vorbezeichnete Wahrheit noch nicht deutlich erkannt hat. Mit diesem Hindernis verhält es sich so. Weil die Sprache, hier die Mundsprache, eine Kunst ist, so fordert sie wie alle andern Künste viele Übung. Wenn einer ein Musikinstrument spielen lernen und es darin zu einer nennenswerten Fertigkeit bringen will, so muß er Tag für Tag eine namhafte Zeit aufs üben verwenden. Die wenigen Unterrichtsstunden, welche der Lehrer giebt, sind zur Erzielung der Fertigkeit wie für nichts zu rechnen. Was würde nun herauskommen, wenn die Musikübung sich auf diese paar Lehrstunden beschränkte? — Das wende man auf die Pflege der Mundsprache, der mündlichen Sprachfertigkeit, an — denn es handelt sich, wie wir oben gesehen haben, zuerst und zumeist um die Fertigkeit. Ohne Zweifel läßt sich auch hierin nur dann etwas Namhaftes erreichen, wenn tagtäglich die Zunge tüchtig geübt wird — gerade wie dort die Finger. Wie kann das aber geschehen — in einer Schule, die 80 bis 90 bis 100 Kinder zählt? Die Gelegenheiten zur Redeübung finden sich: erstlich beim Antworten in den verschiedenen Lehrstunden, sodann in den Lesestunden und drittens beim Vortragen des Auswendiggelernten. Was die Redeübung beim Antworten betrifft, so kommt bei einer so großen Schülerzahl das einzelne Kind so selten an die Reihe, daß dieses Sprechen als eine Übung zur Redefertigkeit kaum in Anschlag zu bringen ist. Geradeso verhält es sich mit der Sprachübung in den Lesestunden und beim Vortragen des Memorierten: der Einzelne kommt zu selten an die Reihe. Rechnet man alles, was diese drei Gelegenheiten austragen können, zusammen, so ist das, was durch das Gehör (und beim stillen Lesen durchs Auge) für die gesamte Sprachbildung gewonnen werden mag, zwar recht schätzbar; allein was dadurch zur Lösung der Zunge bewirkt wird, gilt kein Haar breit mehr, als was die Musik-Lehrstunden zur Erzielung der

Darauf lege ich den Finger. Denn hier gilt wie auch anderwärts: wer am ersten nach der Hauptsache trachtet, dem fällt im übrigen immer vieles von selber zu.

---

2. Der zweite Fehler.

Derselbe liegt darin, daß zwischen Mundsprache und Schriftsprache nicht die methodisch-normale Rangordnung beobachtet wird. Auch in dieser Verschiebung steckt ein ganzer Knäuel praktischer Mißgriffe.

Was hier das Richtige ist, läßt sich zwar unschwer deutlich sagen, aber ohne eine eingehende psychologische Auseinandersetzung noch weniger überzeugend beweisen als die vorbesprochene Rangordnung der drei Lehrziele. Es bleibt mir daher nichts übrig, als kurz und gut meinen Spruch zu sagen, und es dann dem Leser zu überlassen, wie er sich damit auseinandersetzen will.

Bekanntlich ist die Sprache ursprünglich bloß Mundsprache gewesen, — also eine Kunst, die nur auf Übung des Ohres und Mundes beruht. Seitdem die Schriftsprache hinzugekommen, werden auch noch Auge und Hand in Anspruch genommen. Die Sprachbildung, wie wir heutzutage sie verstehen, hat es daher mit vier Organen, mit vierfachen Übungen zu thun.

Wie jene geschichtliche Herkunft der Sprache schon andeutet, sind ihre wichtigsten Organe das Ohr und der Mund. Mit ihnen muß bei jedem neugebornen Menschenkinde das sprachliche Lernen immer zuerst anfangen, wenn es schnell und leicht von statten gehen und zum Vollbesitz dieser Kunst vordringen soll. Wo der Sprachunterricht das erste Organ, das Ohr, verschlossen findet, da ist nicht bloß die Zunge merklich gebunden, sondern Auge und Hand sind es mehr oder weniger auch. Nur sehr langsam und beschwerlich rückt der Taubstumme im Lesen, Sprechen und Schreiben vor, und selbst im schriftlichen Ausdruck bringt er es nie zur vollen Gewandtheit. Damit ist denn genugsam bewiesen, daß bei den Vollsinnigen die gesamte Sprachbildung, also auch die Schriftsprache, vornehmlich in den beiden Organen der Tonsprache wurzelt; von dort ihre eigentliche Triebkraft und Energie empfangen muß, — und zwar nicht bloß beim Anfangslernen, sondern auf allen Stufen.

Was folgt nun hieraus für die Praxis? — Vorab die allgemeine Regel, daß es sich beim Erlernen einer Sprache — sei es die Muttersprache oder eine fremde — vornehmlich darum handelt, die Sprachformen in Ohr und Zunge zu bringen, oder mit andern Worten: daß der

Pflege der Mundsprache auf allen Stufen die meiste Zeit und Kraft gewidmet werden muß. Man verstehe mich aber recht. Die Schule hat beide, die Mundsprache und die Schriftsprache, zu lehren und zwar beide so gut, wie sie es vermag. In Ansehung des Zieles kann deshalb von einer Zurückstellung der Schriftsprache nicht die Rede sein, und das um so weniger, da die schriftlichen Übungen eine eigenartige Zucht auf die Mundsprache ausüben. Es handelt sich hier um das Wie. Und da will die Regel sagen: damit die gesamte Sprachbildung zu ihrer Vollkraft komme — eben darum muß auf allen Stufen zuoberst die Mundsprache gepflegt werden.

Bei der Ausführung dieser Regel stoßen wir aber in der Schule auf ein schlimmes Hindernis. Wenn davon in den sprachmethodischen Schriften so gut wie gar nicht die Rede ist, so beweist dies eben, daß man die vorbezeichnete Wahrheit noch nicht deutlich erkannt hat. Mit diesem Hindernis verhält es sich so. Weil die Sprache, hier die Mundsprache, eine Kunst ist, so fordert sie wie alle andern Künste viele Übung. Wenn einer ein Musikinstrument spielen lernen und es darin zu einer nennenswerten Fertigkeit bringen will, so muß er Tag für Tag eine namhafte Zeit aufs üben verwenden. Die wenigen Unterrichtsstunden, welche der Lehrer giebt, sind zur Erzielung der Fertigkeit wie für nichts zu rechnen. Was würde nun herauskommen, wenn die Musikübung sich auf diese paar Lehrstunden beschränkte? — Das wende man auf die Pflege der Mundsprache, der mündlichen Sprachfertigkeit, an — denn es handelt sich, wie wir oben gesehen haben, zuerst und zumeist um die Fertigkeit. Ohne Zweifel läßt sich auch hierin nur dann etwas Namhaftes erreichen, wenn tagtäglich die Zunge tüchtig geübt wird — gerade wie dort die Finger. Wie kann das aber geschehen — in einer Schule, die 80 bis 90 bis 100 Kinder zählt? Die Gelegenheiten zur Redeübung finden sich: erstlich beim Antworten in den verschiedenen Lehrstunden, sodann in den Lesestunden und drittens beim Vortragen des Auswendiggelernten. Was die Redeübung beim Antworten betrifft, so kommt bei einer so großen Schülerzahl das einzelne Kind so selten an die Reihe, daß dieses Sprechen als eine Übung zur Redefertigkeit kaum in Anschlag zu bringen ist. Geradeso verhält es sich mit der Sprachübung in den Lesestunden und beim Vortragen des Memorierten: der Einzelne kommt zu selten an die Reihe. Rechnet man alles, was diese drei Gelegenheiten austragen können, zusammen, so ist das, was durch das Gehör (und beim stillen Lesen durchs Auge) für die gesamte Sprachbildung gewonnen werden mag, zwar recht schätzbar; allein was dadurch zur Lösung der Zunge bewirkt wird, gilt kein Haar breit mehr, als was die Musik-Lehrstunden zur Erzielung der

Fingerfertigkeit bewirken. Sieht man sich nun nach andern Hülfsmitteln um, die unmittelbar in der Schule zur Anwendung kommen können, so bietet sich weiter nichts dar als das Chorsprechen bei den genannten drei Gelegenheiten. Diese Chor-Redeübungen sind nicht zu verachten; allein sie haben ihre bestimmten Grenzen, und wenn sie nicht mit großer Vorsicht geleitet werden, so können sie auf die Betonung, die Aussprache und den Vortrag höchst unästhetisch wirken. Der altbekannte singende „Schulton" beim Lesen und Vortragen, dem selten eine Schule entgeht, rührt vornehmlich von dem übel geleiteten Chorsprechen her. Kann also die Chorübung ebenfalls nur in beschränktem Maße dienen, so ist klar, daß es Fertigkeitsübungen von durchschlagender Wirkung innerhalb der Schulstunden gar nicht geben kann. Wo soll man sie denn nun finden? Einfach da, wo auch der Musiklehrer sie zu suchen hat: der Sprachlehrer muß dem Schüler zumuten, sich zu Hause im Reden zu üben. Dieses private Üben kann in zwei Formen vor sich gehen: in der Form des Lesens und in der noch einträglicheren des Memorierens. Das Lesen muß aber durchaus laut geschehen; das Memorieren wenigstens halblaut. Diese beiden häuslichen Übungen allein sind es, von denen eine durchschlagende Förderung der Sprachfertigkeit erwartet werden kann. Am wichtigsten ist jedoch das Memorieren, weil nur dieses dafür bürgt, daß die eingelesenen Wort- und Redeformen ein gesichertes Sprachkapital bleiben. Wer es nicht versteht oder verschmäht, diese zwei Übungen nach ihrer vollen Bedeutung in Dienst zu nehmen, wird in der Mundsprache nie etwas Nennenswertes leisten, meist auch nicht in der Schriftsprache. Die mündliche Sprachfertigkeit und die schriftliche zehren von einem und demselben Kapitale, von dem eingesammelten Vorrat an Wort- und Satzformen. Jene setzt aber einen höhern Grad von Herrschaft über diesen Sprachschatz voraus, d. h. sie fordert, daß die Redeformen nicht bloß dem Denken, sondern auch der Zunge geläufig sind, — und das wird nur da der Fall sein, wo sie nicht bloß vermittelst des Auges (durch das stille Lesen), sondern auch durch Ohr und Mund eingeübt worden sind. Wer daher für die mündliche Sprachgewandtheit gesorgt hat, der hat für die schriftliche mitgesorgt; die letztere kann dagegen bis auf einen gewissen Grad da sein — weil hier das Besinnen mehr Raum hat — während an der ersteren noch viel gebricht.

Die Sprachlehrer haben von jeher geahnt, vielleicht auch mehr oder weniger erkannt, daß das Lesen und sprachliche Memorieren die wichtigsten Sprachexercitien seien. Allein es fehlt viel daran, daß sie die ganze Bedeutung derselben begriffen, und daß sie dieser Bedeutung gemäß gehandelt hätten. Die volle Erkenntnis fehlte deshalb und mußte fehlen, weil sie

einmal nicht wußten, daß in der Sprachbildung zuerst und zumeist auf die Sprachfertigkeit hingearbeitet werden muß, und weil sie ferner nicht wußten, daß die Sprachfertigkeit vornehmlich in der Pflege des lebendigen Wortes, in der Übung des Ohres und Mundes, wurzelt. Und wo man ja beides wußte, da konnte das Handeln doch den rechten Punkt nicht treffen, weil man nicht genug beachtete, daß die mündlichen Übungen innerhalb der Schulstunden zur Erzielung einer nennenswerten Sprachgewandtheit bei weitem nicht ausreichen, — auch nicht ausreichen sollen, weil sie andern Zwecken zu dienen haben.

Diese Lücken in dem Wissen der bisherigen Sprachmethodik sind auch gar kein Wunder; denn die bloße Erfahrung kann jene Wahrheiten nicht erkennen, — wenigstens nicht eher, bis die Psychologie die Augen dafür geöffnet hat. Von Psychologie wird aber in den Seminaren nicht viel gelehrt, und in den Konferenzen glauben die meisten Lehrer ihrer auch entraten zu können. Der große Haufe hat sich sogar gewöhnt — wie es Schulhandwerkern geziemt — laut und immer lauter zu schreien: „Weg mit der Theorie! Praxis ist es, was uns not thut!“ Gewiß, die rechte Praxis thut diesen Leuten sehr not und wird ihnen noch lange not thun, weil sie die rechte Theorie verachten.

Es wäre nun wohl möglich, daß sinnige und lerneifrige Schulpraktiker vermöge eines sicheren Taktes das Rechte gegriffen und danach gehandelt hätten; — und stellenweise wird es ohne Zweifel geschehen sein. Im großen und ganzen ist es jedoch nicht geschehen. Ich schließe dies einfach daraus, daß die Leistungen unserer Volksschulen in der Sprachgewandtheit hinter dem Wünschenswerten und Möglichen weit zurückbleiben, — bestimmter noch daraus, daß nicht einmal in der Lesefertigkeit das erzielt wird, was erzielt werden könnte. Einen handgreiflichen Beleg für diese letztere Behauptung habe ich an einem andern Orte beigebracht („Zweites Wort zum bibl. Enchiridion,“ Ges. Schr. III. 2. Teil, S. 44, Anm.); er klingt derart, daß man ihn ohne Not nicht gern wiederholt. Einen andern Beleg liefern die Aspiranten: sie bilden die Blüte der Volksschule, und doch wird bei den Aufnahmeprüfungen ins Seminar noch häufig über mangelhafte Lesefertigkeit geklagt.

In solchen Schulen, wo weitläufige sprachliche Leitfäden im Gebrauche sind, und demgemäß in der Schule wie zu Hause viele Zeit auf schriftliche Übungen verwendet werden muß, — da wird man in der Regel von vornherein annehmen können, daß der Schwerpunkt der sprachlichen Schulung nicht in den mündlichen Fertigkeitsübungen liegt. Wiederum finden sich Schulen, wo man auf den ersten Blick meinen sollte, hier seien jene Wahrheiten — vom Überwiegen der Sprachfertigkeit und der mündlichen

Übungen — in eifriger Ausführung begriffen: die Kinder lesen und sprechen anscheinend recht geläufig. Allein bei näherem Besehen zeigt sich, daß die vermeintliche Geläufigkeit nichts als Hast, Eilfertigkeit und Oberflächlichkeit ist. Es wird lediglich drauf los gelesen und gesprochen, Hals über Kopf, über Stock und Stein; hier wird ein Buchstabe vergessen oder verwechselt, dort eine ganze Silbe im Stich gelassen; roh und rauh stürmt die Stimme daher, ohne Betonung, ohne Ausdruck; — und ob die Schüler verstehen, was sie lesen, darauf kommt erst recht nichts an. Die ganze Kunst des Lehrers besteht darin, dem Mundwerk den Zügel schießen zu lassen. Gewiß ist auch das häusliche Lesen und Memorieren nicht ernstlich in Pflicht genommen worden; denn wenn das geschehen wäre, so würde der Lehrer auch gewußt haben, daß die Schulübungen vornehmlich dafür da sind, um die Sprache in Zucht zu nehmen. So liegt also bei dieser Sprachlehrmanier der Schwerpunkt keineswegs da, wo er liegen soll, sondern in der Oberflächlichkeit, Eilfertigkeit und Roheit. Wenn man ein solches Unwesen als eine Karikatur des rechten Lehrverfahrens bezeichnen wollte, so wäre das schon zu viel gesagt: es ist beinahe das gerade Gegenteil.

Dieses letztere Beispiel kann übrigens darauf aufmerksam machen, daß die rechte mündliche Sprachfertigkeit nicht so leichten Kaufs und gleichsam im Fluge sich erhaschen läßt. Für die Praxis giebt es viel zu überlegen. Hier sei nur an ein paar Punkte erinnert.

Vorab ist zu erwägen, wie die Fertigkeitsübungen sich zu den Übungen für das Sprachverständnis und die Sprachrichtigkeit zu stellen haben. (Man verstehe, daß hier immer nur mündliche Übungen gemeint sind.) In der Hauptsache wurde dieses Verhältnis bereits angedeutet: jene sollen gleichsam den Grundstock des Lehrplans bilden, diese als Begleitübungen auftreten. Der Ausdruck „Begleitübungen" sagt aber auch, daß sie den Fertigkeitsübungen nicht von der Seite weichen, mit ihnen Hand in Hand gehen sollen. Weiter wurde das Verhältnis dahin bestimmt, daß die Schul-Sprachstunden vorwiegend dem Sprachverständnis und der Sprachrichtigkeit zu dienen haben, während für die Sprachfertigkeit vornehmlich der häusliche Fleiß in Anspruch genommen werden muß.

Die Ausführung wird sich näher so gestalten. Bei jedem neuen Lesestück ist vorab für das sachliche und sprachliche Verständnis zu sorgen und sodann die phonetische Richtigkeit in Ohr und Zunge zu bringen. Jenes geschieht durch das freie mündliche Wort, dieses durch eine erste Leseübung. Sitzt nun der Schüler soweit fest in Sattel und Bügel, dann muß aber auch zu Hause ein herzhaftes Einüben vor sich gehen, — zunächst um ein gewandtes, von allem Stocken und Stottern freies Lesen zu gewinnen, und sodann, falls der Stoff zum Memorieren sich eignet, um

die Wort- und Redeformen noch fester ins Gedächtnis und in die Zunge zu bringen. Wörtliches und judiciöses Memorieren wechseln miteinander ab; auf den untern Stufen wird jenes vorherrschen müssen, auf den obern Stufen dieses. Daß das häusliche Lesen und Memorieren nicht gedankenlos geschehe, dafür hat das voraufgegangene Erklären gesorgt; und daß es nicht mit völlig verhängtem Zügel geschehe, dafür hat einmal die voraufgegangene Schulleseübung zu bürgen und noch mehr die scharfe phonetische Kontrolle beim nachfolgenden Probelesen und Vortragen. — So wenig zweifelhaft der Erfolg dieses häuslichen Lesens und Memorierens ist, wenn Ernst und Zähigkeit dahinter sitzt, ebensowenig dürfen aber auch zwei bestimmte Schwierigkeiten übersehen werden. Die erste liegt darin, die häusliche Leseübung in guten Gang zu bringen; die andere darin, bei dem häuslichen Lesen und Memorieren eine Schädigung der eingeübten phonetischen Richtigkeit (in Aussprache, Betonung und Ausdruck) zu verhüten. Daß diese Schwierigkeiten nur durch eine sorgfältige und strenge Kontrolle beim Probelesen und freien Vortragen überwunden werden können, wird sich der Leser schon selbst sagen. Die Strenge allein reicht aber nicht aus. Die Sorgfalt muß sich auf ein Mehreres besinnen — auf erleichternde praktische Handgriffe. Wer sucht, der findet. Ich glaube ein paar zuverlässige Hülfsmittel dieser Art zu kennen und gedenke, sie bei nächster Gelegenheit zur Prüfung mitzuteilen.

Eine Schlußbemerkung sei noch gestattet.

Wer heutzutage das sprachliche Memorieren empfiehlt — zumal in einer so nachdrücklichen und geschärften Weise, wie es hier geschieht — hat eigentlich alle Ursache, sich etwas beklommen zu fühlen. Der psychologische Unverstand zur Rechten und zur Linken hat dem Begriffe des Memorierens allerlei Dummheiten angehängt. Die einen — namentlich Theologen — sind auf die Meinung verfallen, als ob dem Memorieren absonderlich für die Gewissensbildung eine Verheißung verliehen worden sei und zwar eine so unwiderrufliche, daß keinerlei Verschuldung sie beeinträchtigen könnte. Darob ist denn durch Gesetz und Brauch im Religionsunterricht ein Auswendiglernen in Gang gekommen, das fast in jedem Betracht — in Stoff und Form und Quantum — schwere Schulden macht, und dadurch zwei gute Dinge zugleich in Mißkredit gebracht hat: die Religion und auch das Memorieren. — Ob dieser unverantwortlichen Mißhandlung des Gedächtnisses sind andere — namentlich viele Schulmänner — kopfscheu geworden. Weil sie nur einen mechanischen, geistlosen und geisttötenden Gebrauch des Memorierens sahen, so sind sie auf den entgegengesetzten Unverstand verfallen, zu meinen, daß diese Übung eben nur dem Mechanismus und der Geistlosigkeit dienen könne. Wer nun die

Übungen — in eifriger Ausführung begriffen: die Kinder lesen und sprechen anscheinend recht geläufig. Allein bei näherem Besehen zeigt sich, daß die vermeintliche Geläufigkeit nichts als Hast, Eilfertigkeit und Oberflächlichkeit ist. Es wird lediglich drauf los gelesen und gesprochen, Hals über Kopf, über Stock und Stein; hier wird ein Buchstabe vergessen oder verwechselt, dort eine ganze Silbe im Stich gelassen; roh und rauh stürmt die Stimme daher, ohne Betonung, ohne Ausdruck; — und ob die Schüler verstehen, was sie lesen, darauf kommt erst recht nichts an. Die ganze Kunst des Lehrers besteht darin, dem Mundwerk den Zügel schießen zu lassen. Gewiß ist auch das häusliche Lesen und Memorieren nicht ernstlich in Pflicht genommen worden; denn wenn das geschehen wäre, so würde der Lehrer auch gewußt haben, daß die Schulübungen vornehmlich dafür da sind, um die Sprache in Zucht zu nehmen. So liegt also bei dieser Sprachlehrmanier der Schwerpunkt keineswegs da, wo er liegen soll, sondern in der Oberflächlichkeit, Eilfertigkeit und Roheit. Wenn man ein solches Unwesen als eine Karikatur des rechten Lehrverfahrens bezeichnen wollte, so wäre das schon zu viel gesagt: es ist beinahe das gerade Gegenteil.

Dieses letztere Beispiel kann übrigens darauf aufmerksam machen, daß die rechte mündliche Sprachfertigkeit nicht so leichten Kaufs und gleichsam im Fluge sich erhaschen läßt. Für die Praxis giebt es viel zu überlegen. Hier sei nur an ein paar Punkte erinnert.

Vorab ist zu erwägen, wie die Fertigkeitsübungen sich zu den Übungen für das Sprachverständnis und die Sprachrichtigkeit zu stellen haben. (Man verstehe, daß hier immer nur mündliche Übungen gemeint sind.) In der Hauptsache wurde dieses Verhältnis bereits angedeutet: jene sollen gleichsam den Grundstock des Lehrplans bilden, diese als Begleitübungen auftreten. Der Ausdruck „Begleitübungen" sagt aber auch, daß sie den Fertigkeitsübungen nicht von der Seite weichen, mit ihnen Hand in Hand gehen sollen. Weiter wurde das Verhältnis dahin bestimmt, daß die Schul-Sprachstunden vorwiegend dem Sprachverständnis und der Sprachrichtigkeit zu dienen haben, während für die Sprachfertigkeit vornehmlich der häusliche Fleiß in Anspruch genommen werden muß.

Die Ausführung wird sich näher so gestalten. Bei jedem neuen Lesestück ist vorab für das sachliche und sprachliche Verständnis zu sorgen und sodann die phonetische Richtigkeit in Ohr und Zunge zu bringen. Jenes geschieht durch das freie mündliche Wort, dieses durch eine erste Leseübung. Sitzt nun der Schüler soweit fest in Sattel und Bügel, dann muß aber auch zu Hause ein herzhaftes Einüben vor sich gehen, — zunächst um ein gewandtes, von allem Stocken und Stottern freies Lesen zu gewinnen, und sodann, falls der Stoff zum Memorieren sich eignet, um

die Wort- und Redeformen noch fester ins Gedächtnis und in die Zunge zu bringen. Wörtliches und judiciöses Memorieren wechseln miteinander ab; auf den untern Stufen wird jenes vorherrschen müssen, auf den obern Stufen dieses. Daß das häusliche Lesen und Memorieren nicht gedankenlos geschehe, dafür hat das voraufgegangene Erklären gesorgt; und daß es nicht mit völlig verhängtem Zügel geschehe, dafür hat einmal die voraufgegangene Schulleseübung zu bürgen und noch mehr die scharfe phonetische Kontrolle beim nachfolgenden Probelesen und Vortragen. — So wenig zweifelhaft der Erfolg dieses häuslichen Lesens und Memorierens ist, wenn Ernst und Zähigkeit dahinter sitzt, ebensowenig dürfen aber auch zwei bestimmte Schwierigkeiten übersehen werden. Die erste liegt darin, die häusliche Leseübung in guten Gang zu bringen; die andere darin, bei dem häuslichen Lesen und Memorieren eine Schädigung der eingeübten phonetischen Richtigkeit (in Aussprache, Betonung und Ausdruck) zu verhüten. Daß diese Schwierigkeiten nur durch eine sorgfältige und strenge Kontrolle beim Probelesen und freien Vortragen überwunden werden können, wird sich der Leser schon selbst sagen. Die Strenge allein reicht aber nicht aus. Die Sorgfalt muß sich auf ein Mehreres besinnen — auf erleichternde praktische Handgriffe. Wer sucht, der findet. Ich glaube ein paar zuverlässige Hülfsmittel dieser Art zu kennen und gedenke, sie bei nächster Gelegenheit zur Prüfung mitzuteilen.

Eine Schlußbemerkung sei noch gestattet.

Wer heutzutage das sprachliche Memorieren empfiehlt — zumal in einer so nachdrücklichen und geschärften Weise, wie es hier geschieht — hat eigentlich alle Ursache, sich etwas beklommen zu fühlen. Der psychologische Unverstand zur Rechten und zur Linken hat dem Begriffe des Memorierens allerlei Dummheiten angehängt. Die einen — namentlich Theologen — sind auf die Meinung verfallen, als ob dem Memorieren absonderlich für die Gewissensbildung eine Verheißung verliehen worden sei und zwar eine so unwiderrufliche, daß keinerlei Verschuldung sie beeinträchtigen könnte. Darob ist denn durch Gesetz und Brauch im Religionsunterricht ein Auswendiglernen in Gang gekommen, das fast in jedem Betracht — in Stoff und Form und Quantum — schwere Schulden macht, und dadurch zwei gute Dinge zugleich in Mißkredit gebracht hat: die Religion und auch das Memorieren. — Ob dieser unverantwortlichen Mißhandlung des Gedächtnisses sind andere — namentlich viele Schulmänner — kopfscheu geworden. Weil sie nur einen mechanischen, geistlosen und geisttötenden Gebrauch des Memorierens sahen, so sind sie auf den entgegengesetzten Unverstand verfallen, zu meinen, daß diese Übung eben nur dem Mechanismus und der Geistlosigkeit dienen könne. Wer nun die

Wahrheit, d. i. die rechte Wertschätzung und Verwendung des Memorierens, verteidigen will, gerät in eine üble Lage. Die unverständigen Gegner des Memorierens verklagen ihn als einen Verächter des Denkens, und vielleicht diejenigen am lautesten, welche niemals einen eigenen neuen Gedanken produziert haben. Die unverständigen Freunde des Memorierens — wozu aber nicht bloß die gehören, welche es im Religionsunterricht mißbrauchen, sondern auch jene andern, welche ihren Stundenplan mit einer besonderen „Übung im Memorieren" ausstatten — begrüßen ihn als ihren Bundesgenossen und rufen: Da seht ihr, wie man uns und unsrer Praxis doch endlich recht geben muß!

Wie soll sich nun die Wahrheit aus dieser Klemme retten? Persönlich fühle ich mich zwar nicht sonderlich geniert. Den Verächtern des Memorierens — wenn sie mich anhören wollen — hat meine Abhandlung „Über Denken und Gedächtnis" deutlich gesagt, was die Psychologie über Denken und Memorieren lehrt. Wenn sie nun dennoch schelten wollen, daß meine Empfehlung des Memorierens den Mechanismus pflege, so darf man ihnen ihr Vergnügen gönnen und sich freuen, daß man von solchem Unverstande nicht gelobt wird. Und was die unverständigen Verehrer des Memorierens — namentlich auf dem religiösen Gebiete — betrifft, so hat mein „Protest gegen den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht" ein für allemal zwischen mir und ihnen das Tischtuch zerschnitten. Dem Beifall der einen bin ich also ebensoweit entrückt wie dem Tadel der andern. Allein damit, daß man die beiden Parteien stehen läßt, wo sie stehen, ist ist der guten Sache — dem rechten Memorieren — noch kein Raum geschafft. Sie bleibt nach wie vor in der Klemme stecken und wird nicht eher herauskommen, bis beide Parteien sich um die pädagogische Psychologie bekümmern wollen. Aber da sitzt der Haken. Die Theologen, die Hauptbeförderer des unverständigen Memorierens, glauben eines besonderen Studiums der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften nicht zu bedürfen, und sie haben fast guten Grund dazu; denn da alle Kandidaten der Theologie mit ihrem theologischen Diplom auch die Anwartschaft auf die Lokal- und Kreisschulinspektion, auf das Seminardirektorat und die Schulratsposten in der Tasche tragen, — wie kann es ihnen da einfallen, daß in der Pädagogik für sie noch etwas zu lernen übrig sei? Und wenn der große Haufe der Schulhandwerker ebenfalls keine Lust hat, sich danach zu erkundigen, was beim Lehren und Lernen psychologisch vorgeht, so ist das auch nur zu erklärlich. Psychologische Untersuchungen schmecken nicht so pikant wie „Gartenlaube" und Romane, sind auch nicht so amüsant wie Kneipen und Kartenspielen; sie fordern vielmehr Arbeit und Anstrengung. Wer will es nun den guten Leuten verdenken, daß sie an so trockenen

Dingen, wie psychologische Schriften und Vorträge sind, vorbeigehen, — zumal wenn sie vom Seminar das Zeugnis „gut" und „sehr gut" bestanden mitgebracht und zugleich die amtliche Versicherung erhalten haben, bei der Lehrerbildung komme es nicht auf didaktische Theorie oder gar auf Psychologie an, sondern auf Lehrfertigkeit, und darin seien sie nach Vormanns Schulkunde regelrecht geschult? — Aber nicht genug: sie werden obendrein vor der Beschäftigung mit der Psychologie gewarnt; es wird ihnen vorgesagt, daß diese Wissenschaft für die Elementarlehrer zu hoch liege. Wohl, — aber handelt es sich denn für die Elementarlehrer um die psychologische Wissenschaft, um Völkerpsychologie u. dergl.? Es handelt sich lediglich darum, die psychologischen Vorgänge ihres Bereiches an sich selbst und an den Schülern beobachten und analysieren zu können, und das läßt sich eben nur durch eine elementare Unterweisung in der Psychologie lernen. Giebt es nun solche Schriften, woraus das gelernt werden kann, oder giebt es keine? Giebt es solche, so soll man sie den Seminaristen und Lehrern empfehlen. Giebt es solche nicht, so gilt es nicht, diejenigen Lehrer, welche sich in Ermangelung des Bessern an gelehrten psychologischen Schriften versuchen, zu tadeln, sondern denen, welche sich zu Schulinspektoren, Seminardirektoren und Schulräten machen lassen, auf den Kopf zu sagen, daß es ihre Schuldigkeit sei, für geeignetere psychologische Lehrmittel zu sorgen. Dieweil aber in der Schulleitung und Lehrerbildung die Dinge laufen gelassen werden, wie sie laufen, so steht es im Schulstande, wie es steht. Sagt einer den Lehrern kurzweg, was für Übungen im Sprachunterricht am wichtigsten sind, so glauben es die meisten nicht, weil sie den psychologischen Zusammenhang nicht einsehen, — und glauben es um so weniger, wenn dabei viel von Lesen, Memorieren und dergleichen „mechanischen" Dingen die Rede ist. Will er ihnen den psychologischen Zusammenhang zwischen diesen Übungen und der Sprachbildung auseinandersetzen, so riecht das nach Theorie, — die Theorie ist aber langweilig, also weg damit. Wie soll man ihnen nun beikommen? Ich weiß es in der That nicht. — So möge denn ein anderer Zeuge auftreten. Wo man unsereinen nicht hören will, da hört man vielleicht doch einen Mann, der in der Didaktik und speciell im Sprachunterricht eine Autorität war, und dazu die Sprachkunst so meisterhaft zu handhaben verstand, wie es in der pädagogischen Litteratur keinen zweiten gegeben hat. In dem Aufsatze über die moderne Philologie, womit Dr. Mager 1842 seine „Pädagog. Revue" eröffnete, heißt es über den Sprachunterricht (in den untern Klassen der höhern Schulen) S. 72:

„Man gebe den Schülern ein gutes Lesebuch in die Hand und lasse täglich ein Pensum auswendig lernen. — Ich setze voraus, daß der Lehrer

Wahrheit, d. i. die rechte Wertschätzung und Verwendung des Memorierens, verteidigen will, gerät in eine üble Lage. Die unverständigen Gegner des Memorierens verklagen ihn als einen Verächter des Denkens, und vielleicht diejenigen am lautesten, welche niemals einen eigenen neuen Gedanken produziert haben. Die unverständigen Freunde des Memorierens — wozu aber nicht bloß die gehören, welche es im Religionsunterricht mißbrauchen, sondern auch jene andern, welche ihren Stundenplan mit einer besonderen „Übung im Memorieren" ausstatten — begrüßen ihn als ihren Bundesgenossen und rufen: Da seht ihr, wie man uns und unsrer Praxis doch endlich recht geben muß!

Wie soll sich nun die Wahrheit aus dieser Klemme retten? Persönlich fühle ich mich zwar nicht sonderlich geniert. Den Verächtern des Memorierens — wenn sie mich anhören wollen — hat meine Abhandlung „Über Denken und Gedächtnis" deutlich gesagt, was die Psychologie über Denken und Memorieren lehrt. Wenn sie nun dennoch schelten wollen, daß meine Empfehlung des Memorierens den Mechanismus pflege, so darf man ihnen ihr Vergnügen gönnen und sich freuen, daß man von solchem Unverstande nicht gelobt wird. Und was die unverständigen Verehrer des Memorierens — namentlich auf dem religiösen Gebiete — betrifft, so hat mein „Protest gegen den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht" ein für allemal zwischen mir und ihnen das Tischtuch zerschnitten. Dem Beifall der einen bin ich also ebensoweit entrückt wie dem Tadel der andern. Allein damit, daß man die beiden Parteien stehen läßt, wo sie stehen, ist ist der guten Sache — dem rechten Memorieren — noch kein Raum geschafft. Sie bleibt nach wie vor in der Klemme stecken und wird nicht eher herauskommen, bis beide Parteien sich um die pädagogische Psychologie bekümmern wollen. Aber da sitzt der Haken. Die Theologen, die Hauptbeförderer des unverständigen Memorierens, glauben eines besonderen Studiums der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften nicht zu bedürfen, und sie haben fast guten Grund dazu; denn da alle Kandidaten der Theologie mit ihrem theologischen Diplom auch die Anwartschaft auf die Lokal- und Kreisschulinspektion, auf das Seminardirektorat und die Schulratsposten in der Tasche tragen, — wie kann es ihnen da einfallen, daß in der Pädagogik für sie noch etwas zu lernen übrig sei? Und wenn der große Haufe der Schulhandwerker ebenfalls keine Lust hat, sich danach zu erkundigen, was beim Lehren und Lernen psychologisch vorgeht, so ist das auch nur zu erklärlich. Psychologische Untersuchungen schmecken nicht so pikant wie „Gartenlaube" und Romane, sind auch nicht so amüsant wie Kneipen und Kartenspielen; sie fordern vielmehr Arbeit und Anstrengung. Wer will es nun den guten Leuten verdenken, daß sie an so trockenen

Dingen, wie psychologische Schriften und Vorträge sind, vorbeigehen, — zumal wenn sie vom Seminar das Zeugnis „gut“ und „sehr gut“ bestanden mitgebracht und zugleich die amtliche Versicherung erhalten haben, bei der Lehrerbildung komme es nicht auf didaktische Theorie oder gar auf Psychologie an, sondern auf Lehrfertigkeit, und darin seien sie nach Vormanns Schulkunde regelrecht geschult? — Aber nicht genug: sie werden obendrein vor der Beschäftigung mit der Psychologie gewarnt; es wird ihnen vorgesagt, daß diese Wissenschaft für die Elementarlehrer zu hoch liege. Wohl, — aber handelt es sich denn für die Elementarlehrer um die psychologische Wissenschaft, um Völkerpsychologie u. dergl.? Es handelt sich lediglich darum, die psychologischen Vorgänge ihres Bereiches an sich selbst und an den Schülern beobachten und analysieren zu können, und das läßt sich eben nur durch eine elementare Unterweisung in der Psychologie lernen. Giebt es nun solche Schriften, woraus das gelernt werden kann, oder giebt es keine? Giebt es solche, so soll man sie den Seminaristen und Lehrern empfehlen. Giebt es solche nicht, so gilt es nicht, diejenigen Lehrer, welche sich in Ermangelung des Bessern an gelehrten psychologischen Schriften versuchen, zu tadeln, sondern denen, welche sich zu Schulinspektoren, Seminardirektoren und Schulräten machen lassen, auf den Kopf zu sagen, daß es ihre Schuldigkeit sei, für geeignetere psychologische Lehrmittel zu sorgen. Dieweil aber in der Schulleitung und Lehrerbildung die Dinge laufen gelassen werden, wie sie laufen, so steht es im Schulstande, wie es steht. Sagt einer den Lehrern kurzweg, was für Übungen im Sprachunterricht am wichtigsten sind, so glauben es die meisten nicht, weil sie den psychologischen Zusammenhang nicht einsehen, — und glauben es um so weniger, wenn dabei viel von Lesen, Memorieren und dergleichen „mechanischen“ Dingen die Rede ist. Will er ihnen den psychologischen Zusammenhang zwischen diesen Übungen und der Sprachbildung auseinandersetzen, so riecht das nach Theorie, — die Theorie ist aber langweilig, also weg damit. Wie soll man ihnen nun beikommen? Ich weiß es in der That nicht. — So möge denn ein anderer Zeuge auftreten. Wo man unsereinen nicht hören will, da hört man vielleicht doch einen Mann, der in der Didaktik und speciell im Sprachunterricht eine Autorität war, und dazu die Sprachkunst so meisterhaft zu handhaben verstand, wie es in der pädagogischen Litteratur keinen zweiten gegeben hat. In dem Aufsatze über die moderne Philologie, womit Dr. Mager 1842 seine „Pädagog. Revue“ eröffnete, heißt es über den Sprachunterricht (in den untern Klassen der höhern Schulen) S. 72:

„Man gebe den Schülern ein gutes Lesebuch in die Hand und lasse täglich ein Pensum auswendig lernen. — Ich setze voraus, daß der Lehrer

damit anfängt, jedes Lesestück in einer dem Standpunkte der Klasse angemessenen Weise zu erklären, dann, daß die Lesestücke nicht nur gut geschriebene, recht gedachte und wohl empfundene Poesie und Prosa, überhaupt von einem Inhalte sind, den wir gern im Kopfe und Herzen unserer Schüler wissen, sondern daß sie auch, wenigstens der Mehrzahl nach, deutschen Sinn und Geist, deutsche Kultur aussprechen, damit der Schüler durch sie in die geistige Welt seines Volkes eingeführt, unseres Ethos teilhaftig werde, was ein Hauptzweck dieses Unterrichts ist. Wie spaßhaft nun auch solches Auswendiglernen allen denen erscheinen muß, die nicht wissen, daß die Intelligenz in den Knabenjahren sich vorzugsweise als Gedächtnis äußert und bethätigt, und das Gedächtnis, wie schon das Wort besagt, unmittelbar mit dem Denken zusammenhängt: der erste Zweck alles Sprach- und Muttersprach-Unterrichts, daß man nämlich einen Wort- und Phrasenschatz erwerbe, sich der Vokabeln, sowie der Wort- und Satzformen richtig bediene, daß die Zunge gelöst, Sprechen gelernt wird, — dieser Zweck wird auf diesem Wege vollkommen erreicht. Das Kind des Pastors spricht richtiger, als das Kind des Küsters, weil beide gleich genau das nachsprechen, was sie hören. Macht ein gut geschriebenes Buch zum völligen Eigentum eures Schülers, und er spricht gerade so gut, wie der Autor schreibt. —"

Den ersten und zweiten Fehler der bisherigen Sprachschulung hatte Mager, wie schon dieses kurze Citat zeigt, deutlich erkannt, — deutlicher als seine sprachunterrichtlichen Mitreformatoren Wackernagel u. s. w. Letzteres geht schon daraus hervor, daß keiner es wagte, so rückhaltlos und nachdrücklich auf mündliche Fertigkeitsübungen zu dringen, wie er es that.

Den dritten Fehler im Sprachunterricht der Volksschule scheint mein scharfsichtiger bergischer Landsmann jedoch nicht deutlich gesehen zu haben. Die sprachlichen Fertigkeitsübungen lassen sich aber erst dann in ihrer vollen Bedeutung erkennen, wenn man auch in diesem dritten Punkte das Rechte weiß und thut.

---

3. Der dritte Fehler.

Wir haben es jetzt mit der dritten Hauptfrage zu thun:

Welches ist das Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht? —

Wie bei der ersten und zweiten Frage geschehen ist, so werde ich auch hier mich darauf beschränken müssen, so kurz wie möglich den Irrtum zu

zeigen und das Richtige zu sagen. Freilich wird das allein schon nicht wenig Mühe kosten, denn dem Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht liegen drei psychologische Verhältnisse zum Grunde: das der Verstandesbildung zum Wissensstoffe, das des Verstandes zur Sprache, und das der Sprachbildung zum Wissensstoffe. Diese psychologischen Verhältnisse ins klare zu stellen — daran wird unsere Untersuchung über die obige Frage als an ihrem Kern sich erproben müssen.

Werfen wir vorab einen eiligen Blick auf die bisherigen sprachmethodischen Parteien.

Von den Grammatisten der Volksschule ist in diesem Betracht gar nicht zu reden. Die ersten beiden Fragen — von der praktischen Rangordnung der Lehrziele und der Sprachorgane — haben sie falsch beantwortet; und an der dritten — vom Verhältnis des Sprachunterrichts zum Sachunterricht — sind sie vorbeigegangen. Näher kamen ihr diejenigen Sprachmethodiker, welche die Losung aufbrachten: „der Sprachunterricht muß an das Lesebuch sich anschließen." Negativ sollte diese Parole ein Protest gegen das Operieren mit losen Worten und Sätzen sein. Positiv wollte sie sagen: das Sprachvermögen des Kindes kann nur dann naturwüchsig vermehrt und gebildet werden, wenn es im nationalen Sprachvermögen, in der nationalen Litteratur, sich einwurzelt. Damit war eine wichtige Wahrheit ausgesprochen. Der Sprachunterricht hat dadurch eihen kräftig vorwärtstreibenden Ruck erhalten. Ob die Autoren dieser Losung sich unsere dritte Frage wirklich bestimmt vorgelegt haben, weiß ich nicht, gewiß aber ist, daß sie dem Hauptirrtum im Sprachunterricht nicht ernstlich an die Haut gekommen sind. Daß in ihrer Losung etwas fehlt, geht schon daraus hervor, daß sie eine klar vorliegende Thatsache unberührt läßt, — die Thatsache nämlich, daß in der Schule immer ein zweifacher Sprachunterricht stattfindet: einmal in den sog. „eigentlichen" Sprachstunden und sodann im gesamten Sachunterricht. Indem diese Thatsache, die notwendig erörtert werden mußte, unberücksichtigt blieb, wurde sie geradezu verhüllt, — und infolge dieser Verhüllung richtete sich der Blick immer noch zu einseitig auf jene „eigentlichen" Sprachstunden und zu wenig auf die Sprachbildungskraft des gesamten Sachunterrichts. Kurz, weil jener Satz nur eine Wahrheit, aber nicht die ganze Wahrheit aussprach, so hat er nur dazu beigetragen, den Sprachunterricht in der alten falschen Richtung festzuhalten. Der rechte Sprachunterricht läßt sich erst dann zeigen, wenn der Sachunterricht in die rechte Bahn gebracht ist.

Später lernte man die Lücke, welche die vorgenannte Losung gelassen hatte, einigermaßen ausfüllen. Es wurde die Ergänzung hinzugefügt: „Aller Sachunterricht muß zugleich Sprachunterricht sein.“ Ohne Zweifel hat der Sprachunterricht dadurch wiederum einen vorwärtstreibenden Ruck bekommen. Irre ich nicht, so muß man namentlich der sog. brandenburgisch-schlesischen Schule und den preußischen Regulativen das Verdienst zuerkennen, zu diesem Fortschritte kräftig mitgewirkt zu haben. Abgesehen von den praktischen guten Früchten dieses Fortschrittes, war auch theoretisch so viel gewonnen, daß nunmehr unsere dritte Frage den Schulmännern wenigstens ernstlich unter die Augen trat. Von der rechten Antwort war man freilich noch sehr weit entfernt, — wie sich weiter unten deutlich zeigen wird. Hier sei nur so viel bemerkt. Soll der Satz: „aller Sachunterricht muß in den Dienst des Sprachunterrichts treten,“ etwas mehr als eine schöne Redensart sein, — soll der Sachunterricht einen reellen, namhaften sprachunterrichtlichen Dienst leisten: so muß er erst selbst, als Sachunterricht, der rechte sein. Der rechte Sachunterricht ist aber nicht da. Die Leitfaden-Freunde haben ihn nicht, weil ihnen das rechte Reallesebuch fehlt. Die andern, die den Realunterricht beim Sprachunterricht einquartieren, haben ihn nicht, weil bei ihnen alle drei Lehrmittel gebrechlich sind oder fehlen: einmal ist bei ihnen (im Religionsunterricht wie in den Realien) das mündliche Lehrwort nicht freigegeben, zum andern leidet ihr Reallesebuch an schweren Gebrechen; und drittens fehlen ihnen die Reproduktions-Fragehefte. — Damit wäre wohl schon zur Genüge erwiesen, daß dieser Fortschritt noch weit vom Ziel ist. Es muß aber noch mehr gesagt werden. Das Losungswort „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“, wie es von den preußischen Regulativen und der brandenburgisch-schlesischen Schule vertreten wurde, stieß vielfach im Lehrerstande auf Mißtrauen. Es erweckte den Argwohn, dieser Formel sei es weniger um den richtigen Sprachunterricht zu thun, als darum, einen selbständigen Realunterricht abzuwehren; sie sei nicht aus einer rein didaktischen Reflexion, sondern aus einer hinterstelligen Tendenz hervorgegangen — aus der Tendenz, die Aufgabe der Volksschule herunterzudrücken. Genährt wurde dieses Mißtrauen noch dadurch, daß diese hinterstellige Tendenz an andern Punkten deutlich hervortrat — z. B. in der Beschränkung der Präparanden- und Seminarbildung, in der Fesselung des mündlichen Lehrwortes beim biblischen Geschichtsunterricht u. s. w. — ferner dadurch, daß die Regulative den neuern pädagogischen Forschungen gegenüber mit einem sehr selbstbewußten herausfordernden Ton auftraten, während sie doch im Religionsunterricht viele der bewährtesten pädagogischen Grundsätze verleugneten. Dieses Gemisch von Wahrheiten, von fremden

Tendenzen und von offenbaren Verkehrtheiten war nur zu geeignet, die Teilwahrheit, welche in der Formel „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“ wirklich enthalten ist, zu diskreditieren, — wie denn aus denselben Ursachen unter diesen Händen auch noch andere gute Dinge diskreditiert worden sind. — Aber es muß noch mehr gesagt werden. Weil der Realunterricht nur durch „Erläutern“ und „Ergänzen“ der Lesestücke erteilt werden sollte, so ist ein überaus vielthuerisches und ausgedehntes Durchsprechen der Lesetexte in Schwang gekommen. Bei der Fülle von sachlichen und sprachlichen Erklärungen, die da über die Lesestücke ausgeschüttet werden, sieht es aus, als ob nicht der Text, sondern diese Masse von Zuthaten die Hauptsache wäre, — gerade wie es bei diesem Verfahren im biblischen Geschichtsunterricht so aussieht, als ob nicht die Geschichte, sondern die nachfolgende langstilige Katechisation mit ihren logischen Haarspaltereien die Hauptsache wäre. Man wird da unwillkürlich an jene bekannte philologische Unart erinnert, die ihre Schüler weniger durch die Klassiker als durch sprachliche, historische, archäologische, konjekturale &c. Glossen schulte, — und kann sich des Gedankens nicht erwehren, daß dieser unpädagogische Dämon, nachdem ihm in den höheren Schulen die Wohnung gekündigt worden, nunmehr in den vereinigten Sach- und Sprach- und den Religionsunterricht der Volksschule gefahren sei. Da kommt nicht bloß das sachliche Lernen zu kurz, wie droben (These 8) bewiesen wurde, sondern auch das sprachliche, weil für die wichtigsten sprachlichen Übungen — Lesen und Memorieren — jetzt nicht Zeit genug übrig bleibt. Und weil nicht genug gelesen und memoriert wird, so leidet das sachliche Lernen abermals Schaden, weil die Sachkenntnisse gerade durch das Lesen und Memorieren eingeprägt werden sollen. Selbst bei den belletristischen Lesestücken ist jenes Verfahren vom Übel. Auch hier muß der Lehrer Vorsorge treffen, daß er mit der sparsamsten sprachlichen und sachlichen Erläuterung ausreicht, um dann desto tüchtiger lesen und memorieren lassen zu können. — Rechnet man alles zusammen, was sich an die Formel „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“ angehängt hat, so kommt man fast zu dem Schlusse, daß sie den Fortschritt im Sprachunterricht mehr aufgehalten als gefördert habe.

Gehen wir jetzt daran, das richtige Verhältnis des Sachunterrichts zum Sprachunterricht aufzusuchen.

Wir werden ihm auf die Spur kommen, wenn wir das Verhältnis zwischen Sachbildung und Sprachbildung genau analysieren, d. h. die Punkte aufsuchen, wo beide sich berühren oder vielmehr miteinander verwachsen sind. Dieser verwandtschaftlichen Beziehungen lassen sich hauptsächlich zwei erkennen: Die erste entspringt aus dem Wesen der Sachbildung, die andere aus der Natur der Sprache und der Sprachbildung.

a) Was lehrt das Wesen der Sachbildung?

Aller Sachunterricht will so betrieben sein, daß er einen dreifachen intellektuellen Bildungsgewinn abwirft. Nehmen wir als Beispiel die Naturkunde. Hier soll der Schüler erstlich naturkundliche Kenntnisse erwerben; sodann soll er daran denken lernen (naturkundlichen Verstand bekommen); und drittens soll er seine Kenntnisse und Gedanken sachgemäß ausdrücken (naturkundlich reden) lernen. Dieses letztere, das naturkundliche Redenkönnen, kommt freilich auch der Sprachbildung zu gut, ist ein Teil derselben: hier aber will es gefaßt sein als ein integrierender Teil der naturkundlichen Bildung; denn diese darf nur dann vollständig heißen, wenn sie die Fähigkeit, sachgemäß sich ausdrücken zu können, mit einschließt. Also nicht bloß um der Sprachbildung willen, sondern um der naturkundlichen Bildung willen muß dieses Redenkönnen erstrebt werden. Wie bei der Naturkunde, so beim Sachunterricht überhaupt.

Das ist das eine, was häufig nicht genug beachtet wird — auch wo man es weiß — und warum die Sprachbildung samt der Sachbildung mangelhaft bleibt.

b) Was lehrt die Natur der Sprachbildung?

Hier müssen wir vorab eine psychologische Exkursion vornehmen — zunächst über den Begriff und die Genesis der Verstandesbildung, um dann von da aus zum Begriff der Sprachbildung zu gelangen.

Wie das populäre naturkundliche Denken unter den Ausdrücken „Schwere“, „Kohäsion,“ „Wärme,“ „Elektricität“ u. s. w. sich gesonderte Kräfte vorstellt, an deren Existenz nicht gezweifelt werden könne: geradeso dachte sich die alte Psychologie auch den „Verstand“ als eine besondere, selbständige Seelenkraft, — ebenso das Gedächtnis, die Phantasie, das Wahrnehmungsvermögen, den Willen u. s. w. Die exakte Naturwissenschaft und die neuere Psychologie — ich denke namentlich an die Psychologie Herbarts — lehren uns die Natur und das Seelenleben anders ansehen. Was dem Beobachter in der Natur sich zu erkennen giebt, sind nur gewisse Erscheinungen (Vorgänge, Veränderungen), die an dem materiellen Stoffe zum Vorschein kommen. Im Seelenleben ist es ebenso: es zeigen sich gewisse Erscheinungen (des Erkennens, Fühlens und Begehrens), die durch materielle oder geistige Objekte angeregt worden sind. Wie dort am materiellen Stoffe, so zeigen sich diese Vorgänge hier an den Vorstellungen; die Vorstellungen bilden gleichsam den Seelenstoff — (der aber nicht mit der Substanz der Seele verwechselt werden darf; von der Substanz weiß die Beobachtung nichts zu sagen). — Hat die Beobachtung

eine namhafte Summe von Erfahrungsthatsachen auf beiden Gebieten gesammelt, so kann die Forschung einen Schritt weiter gehen: durch Vergleichen u. s. w. sucht sie herauszubringen, unter welchen Bedingungen und nach welchen Gesetzen (d. i. in welcher Ordnung) jene Erscheinungen hervortreten. Will die Forschung nun nochmals einen Schritt weitergehen und nach den wirkenden Ursachen fragen, so heißt das nichts anders als ins Dunkle greifen. Um doch ein wenig vorwärts zu kommen, hilft man sich einstweilen mit einer Hypothese: man nimmt vorläufig an, daß alle diejenigen Erscheinungen, welche nach denselben Gesetzen hervortreten, eine gemeinsame Ursache haben, und giebt ihr irgend einen Namen — etwa „Schwere", „Elektricität" u. s. w., oder „Verstand", „Gedächtnis" u. s. w. Der Name besagt also nichts anderes, als daß hinter den Erscheinungen irgend ein unbekanntes X (oder Y oder Z) stehe. Ob dieses unbekannte X eine wirkliche, gesonderte Kraft sei, kann niemand wissen. Möglicherweise befindet sich dort eine leere Stelle, d. h. bei weiterem Forschen entdeckt man vielleicht, daß die Erscheinungen, für welche die Ursache X angenommen war, und jene andern, für welche die Ursache Y angenommen war, allesamt aus einer und derselben Quelle fließen, nur modifizierte Wirkungen einer und derselben Ursache sind. Bekanntlich giebt es Naturforscher, die sämtliche Erscheinungen auf drei Kräfte zurückführen zu können glauben, und für die Zukunft auf eine noch größere Vereinfachung hoffen (vergl. „Die Dreieinigkeit der Kraft" von Prof. Dr. Ohm, Nürnberg 1860). Man sieht hieraus, wie weit einer in die Irre geraten kann, wenn er eine supponierte Ursache ohne weiteres als eine wirkliche, isolierte Kraft annimmt. Daß aber ein theoretischer Irrtum, wenn er irgendwo angewendet wird, nun notwendig zu vielen praktischen Mißgriffen führen muß, versteht sich von selbst. Der altpsychologische Begriff der „Verstandesbildung" wird uns einen deutlichen Beleg dazu liefern. Nach der alten Psychologie, und der populären Vorstellungsweise soll der „Verstand" ein gewisses selbständiges Seelenvermögen sein, welches die Denkoperationen zu besorgen habe. In Konsequenz dieser Grundvorstellung entstand nun in der pädagogischen Praxis die Meinung, wenn der Verstand an irgend einem Stoffe geschult und gebildet sei, so habe er das Denken überhaupt gelernt: er verstehe nun sein Handwerk. Um sich diese vermeintliche Wahrheit anschaulich zu machen, verglich man den Verstand etwa mit einem Messer und sagte: ist das Messer an irgend einem Körper geschliffen worden, so ist es eben scharf, und dann kann man beliebige Dinge damit schneiden. Man hätte auch sagen können: der Verstand gleicht einem Handwerksjünger, — wenn derselbe an einem gewissen Quantum von Stoff seine Fachgriffe gelernt hat, so versteht er sein Metier und heißt nun

Meister. Glücklicherweise wurde die pädagogische Praxis davor bewahrt, diese und andere Konsequenzen jenes psychologischen Irrtums bis zu ihrer Spitze zu verfolgen. Es ging eben nicht; die praktischen Erfahrungen rebellierten gegen die Theorie. Wo man nun den Widerspruch zwischen den praktischen Erfahrungen und der psychologischen Theorie merkte, da ließ man die Theorie stehen und folgte lieber der Erfahrung und der Tradition. Aber man merkte diesen Widerspruch eben nicht überall, und daher behielt die falsche Theorie doch immer Einfluß genug, um die Praxis zu recht schlimmen Fehlern zu verleiten. Um hier schon ein bestimmtes Beispiel zu nennen, so sei nur an die weiland so beliebten isolierten „Denkübungen“ erinnert.

Sämtliche Fehler beginnen — was man sich ein für allemal merken muß — damit, daß der Verstand als eine selbständige, isolierte Seelenkraft gefaßt wird — einmal getrennt von den übrigen Seelenkräften und zum andern isoliert von dem Stoffe. Wir wollen jetzt nur die letztere Trennung ins Auge fassen.

Dieselbe muß notwendig zur Folge haben, daß der Begriff der Verstandesbildung nach allen den Seiten, wo der Verstand von dem Stoffe abhängig ist, mit Verdunkelungen behaftet wird — nämlich hinsichtlich der Quantität des Stoffes, hinsichtlich der Qualität des Stoffes und hinsichtlich des treibenden Interesses, weil auch dieses vorwiegend im Stoffe wurzelt.

Jene erste Verdunkelung — hinsichtlich der Quantität des Stoffes — giebt sich kund, wenn man nicht weiß, daß der Verstand kein Haar breit weiter reichen kann, als er Kenntnisse besitzt. Daraus entsprang z. B. der Mißgriff der erwähnten isolierten „Denkübungen“.*) Aus jener zweiten Verdunkelung — hinsichtlich der Qualität des Stoffes — entspringt der Aberglaube an die didaktischen Äquivalente: z. B. die irrige Meinung, daß die naturkundliche Schulung sich durch die humanistische ersetzen ließe (der einseitige Humanismus), oder daß die humanistische Schulung sich durch die naturkundliche ersetzen ließe (der einseitige Realismus) — oder daß diese zweifache Schulung die religiöse überflüssig mache (der pädagogische Naturalismus). Aus der dritten Verdunkelung schreibt es sich her, wenn man nicht einsehen kann, wie bei einem einseitigen Lehrplan das Interesse der Schüler nicht genug angeregt wird, — indem es in diesem Falle z. B. nicht selten vorkommt, daß ein Schüler nur deshalb als stumpf erscheint und stumpf ist, weil gerade das im Lehrplan fehlt, wofür er eine

*) Demselben Irrtum — in Bezug auf andere Seelenkräfte — verdanken auch die heutzutage hier und da noch vorkommenden separaten „Memorierübungen“ und die vielfach noch sehr beliebten separaten „Anschauungsübungen“ ihre Entstehung.

besondere Begabung hat und woran die Lust zu diesem Lernen wie zum Lernen überhaupt sich hätte entzünden können.

Das Gesagte wird noch deutlicher werden, wenn man dem Irrtume das Richtige gegenüberstellt.

Der richtige Begriff von Verstand und Verstandesbildung, wie die neuere Psychologie ihn lehrt, ist dieser. Der Ausdruck „Verstand" kommt in unserer Sprache in zwiefachem Sinn vor. Diese zweierlei Bedeutungen muß man vorab auseinanderhalten, wenn einen das Wort nicht vexieren soll. Einmal gebraucht man es, um die in den Denkthätigkeiten wirkende „Kraft", das sog. Denkvermögen, zu bezeichnen. In diesem Sinne gilt es nicht mehr wie X: es bezeichnet eine Abstraktion, ein hypothetisches Etwas; was davon wirklich ist und was nicht, läßt sich nur durch ein genaueres Studium der Psychologie besehen. Sodann wird das Wort „Verstand" in dem Sinn von „Verstandesbildung" gebraucht, so z. B. wenn man sagt: „der und der Mensch besitzt viel oder wenig Verstand, er hat Verstand von Musik, von naturkundlichen Dingen" u. s. w. So gefaßt, haben wir es nicht mehr mit einer Abstraktion, sondern mit einem Konkretum, mit dem wirklichen Verstande zu thun.

Aber wie ist er konkret? Das hypothetische Etwas zeigt sich wirksam in einem bestimmten Stoffe (in Vorstellungen, Kenntnissen); es ist gleichsam mit dem Stoffe verwachsen (konkresciert); ohne denselben würde keine Denkthätigkeit vorhanden sein. Daraus folgt, daß der wirkliche, der konkrete Verstand nichts anderes ist als die Summe dessen, was einer aus den verschiedenen Wissensgebieten schulmäßig oder erfahrungsmäßig gelernt und denkend verarbeitet hat. Weil er nun erstlich von der Quantität des Stoffes abhängig ist, so kann jemand nur so viel Verstand besitzen, als er Kenntnisse besitzt. Und weil er zweitens von der Qualität des Stoffes abhängig ist, so giebt es so vielerlei Verstand, als es Wissensgebiete giebt. Wer in der Naturkunde, in der Religion u. s. w. keine Kenntnisse besitzt, kann in diesen Dingen auch keinen Verstand besitzen. Und weil drittens die Denkthätigkeiten um so mehr Energie zeigen, je mehr treibendes Interesse hinter ihnen steht, und weil das Interesse wesentlich durch den Stoff bedingt ist, so muß einleuchten, daß der Ver-[illegible] auch nach dieser dritten Seite hin im Wissensstoffe eine wichtige [illegible]ielle hat.*)

[illegible] Es ist ja wahr, daß aus der tüchtigen Schulung an einem Gegenstande [illegible]em Lernen in den übrigen Fächern etwas zu gute kommt. Diese Thatsache [illegible]nbestritten bleiben. Die Frage aber, warum dies so ist — (weil es in allen [illegible]en nur eine Logik giebt u. s. w.) und die andere Frage, wie weit der Einfluß



Meister. Glücklicherweise wurde die pädagogische Praxis davor bewahrt, diese und andere Konsequenzen jenes psychologischen Irrtums bis zu ihrer Spitze zu verfolgen. Es ging eben nicht; die praktischen Erfahrungen rebellierten gegen die Theorie. Wo man nun den Widerspruch zwischen den praktischen Erfahrungen und der psychologischen Theorie merkte, da ließ man die Theorie stehen und folgte lieber der Erfahrung und der Tradition. Aber man merkte diesen Widerspruch eben nicht überall, und daher behielt die falsche Theorie doch immer Einfluß genug, um die Praxis zu recht schlimmen Fehlern zu verleiten. Um hier schon ein bestimmtes Beispiel zu nennen, so sei nur an die weiland so beliebten isolierten „Denkübungen" erinnert.

Sämtliche Fehler beginnen — was man sich ein für allemal merken muß — damit, daß der Verstand als eine selbständige, isolierte Seelenkraft gefaßt wird — einmal getrennt von den übrigen Seelenkräften und zum andern isoliert von dem Stoffe. Wir wollen jetzt nur die letztere Trennung ins Auge fassen.

Dieselbe muß notwendig zur Folge haben, daß der Begriff der Verstandesbildung nach allen den Seiten, wo der Verstand von dem Stoffe abhängig ist, mit Verdunkelungen behaftet wird — nämlich hinsichtlich der Quantität des Stoffes, hinsichtlich der Qualität des Stoffes und hinsichtlich des treibenden Interesses, weil auch dieses vorwiegend im Stoffe wurzelt.

Jene erste Verdunkelung — hinsichtlich der Quantität des Stoffes — giebt sich kund, wenn man nicht weiß, daß der Verstand kein Haar breit weiter reichen kann, als er Kenntnisse besitzt. Daraus entsprang z. B. der Mißgriff der erwähnten isolierten „Denkübungen".*) Aus jener zweiten Verdunkelung — hinsichtlich der Qualität des Stoffes — entspringt der Aberglaube an die didaktischen Äquivalente: z. B. die irrige Meinung, daß die naturkundliche Schulung sich durch die humanistische ersetzen ließe (der einseitige Humanismus), oder daß die humanistische Schulung sich durch die naturkundliche ersetzen ließe (der einseitige Realismus) — oder daß diese zweifache Schulung die religiöse überflüssig mache (der pädagogische Naturalismus). Aus der dritten Verdunkelung schreibt es sich her, wenn man nicht einsehen kann, wie bei einem einseitigen Lehrplan das Interesse der Schüler nicht genug angeregt wird, — indem es in diesem Falle z. B. nicht selten vorkommt, daß ein Schüler nur deshalb als stumpf erscheint und stumpf ist, weil gerade das im Lehrplan fehlt, wofür er eine

*) Demselben Irrtum — in Bezug auf andere Seelenkräfte — verdanken auch die heutzutage hier und da noch vorkommenden separaten „Memorierübungen" und die vielfach noch sehr beliebten separaten „Anschauungsübungen" ihre Entstehung.

besondere Begabung hat und woran die Lust zu diesem Lernen wie zum Lernen überhaupt sich hätte entzünden können.

Das Gesagte wird noch deutlicher werden, wenn man dem Irrtume das Richtige gegenüberstellt.

Der richtige Begriff von Verstand und Verstandesbildung, wie die neuere Psychologie ihn lehrt, ist dieser. Der Ausdruck „Verstand“ kommt in unserer Sprache in zwiefachem Sinn vor. Diese zweierlei Bedeutungen muß man vorab auseinanderhalten, wenn einen das Wort nicht vexieren soll. Einmal gebraucht man es, um die in den Denkthätigkeiten wirkende „Kraft“, das sog. Denkvermögen, zu bezeichnen. In diesem Sinne gilt es nicht mehr wie X: es bezeichnet eine Abstraktion, ein hypothetisches Etwas; was davon wirklich ist und was nicht, läßt sich nur durch ein genaueres Studium der Psychologie besehen. Sodann wird das Wort „Verstand“ in dem Sinn von „Verstandesbildung“ gebraucht, so z. B. wenn man sagt: „der und der Mensch besitzt viel oder wenig Verstand, er hat Verstand von Musik, von naturkundlichen Dingen“ u. s. w. So gefaßt, haben wir es nicht mehr mit einer Abstraktion, sondern mit einem Konkretum, mit dem wirklichen Verstande zu thun.

Aber wie ist er konkret? Das hypothetische Etwas zeigt sich wirksam in einem bestimmten Stoffe (in Vorstellungen, Kenntnissen); es ist gleichsam mit dem Stoffe verwachsen (konkresciert); ohne denselben würde keine Denkthätigkeit vorhanden sein. Daraus folgt, daß der wirkliche, der konkrete Verstand nichts anderes ist als die Summe dessen, was einer aus den verschiedenen Wissensgebieten schulmäßig oder erfahrungsmäßig gelernt und denkend verarbeitet hat. Weil er nun erstlich von der Quantität des Stoffes abhängig ist, so kann jemand nur so viel Verstand besitzen, als er Kenntnisse besitzt. Und weil er zweitens von der Qualität des Stoffes abhängig ist, so giebt es so vielerlei Verstand, als es Wissensgebiete giebt. Wer in der Naturkunde, in der Religion u. s. w. keine Kenntnisse besitzt, kann in diesen Dingen auch keinen Verstand besitzen. Und weil drittens die Denkthätigkeiten um so mehr Energie zeigen, je mehr treibendes Interesse hinter ihnen steht, und weil das Interesse wesentlich durch den Stoff bedingt ist, so muß einleuchten, daß der Ver-[illegible]nd auch nach dieser dritten Seite hin im Wissensstoffe eine wichtige [illegible]elle hat.*)

[illegible] Es ist ja wahr, daß aus der tüchtigen Schulung an einem Gegenstande [illegible]em Lernen in den übrigen Fächern etwas zu gute kommt. Diese Thatsache [illegible]bestritten bleiben. Die Frage aber, warum dies so ist — (weil es in allen [illegible]rn nur eine Logik giebt u. s. w.) und die andere Frage, wie weit der Einfluß

Kommen wir jetzt zu unserer eigentlichen Sache — zur Sprachbildung. Die Sprachbildung steht wesentlich in demselben Verhältnis zum sachlichen Wissensstoffe wie der Verstand. Das will heißen: auch für sie liegen dort die starken Wurzeln ihrer Kraft — dieselben drei — an denselben Stellen.

Ihre erste Nährwurzel liegt in der Abhängigkeit von dem Stoffe als solchem, also auch von seiner Quantität. Warum? — Die Sprache ist eine Verleiblichung der Gedanken, deren Inhalt von irgend einem Wissensstoffe stammt. Sprache und Verstand gehören zusammen, sind verwachsen — wie Leib und Seele. Völlig getrennt vom Gedanken, vom Wissensstoffe, wird das Wort zu einem Leichnam. Ein völlig isolierter Sprachunterricht ist darum gar nicht möglich — ausgenommen beim Papagei, und in solchen Schulen, wo die Kinder an unverstandenen Wörtern lesen lernen sollen. Als eine Verleiblichung des Verstandes bildet die Sprache allerdings neben demselben ein Zweites, ein Äußeres, — ein Etwas, das sich relativ (in Gedanken) absondern, für sich betrachten und somit selbst wieder zu einem Wissensstoffe machen läßt. So schon bei der Mundsprache. Bei der Schriftsprache stellt sich derselbe auch noch dem Auge äußerlich dar.*) Weil es nun eine Sprachwissenschaft giebt, so ist auch eine (relativ) gesonderte Sprachschulung möglich — auch in solchen Schulen, die es lediglich mit der Sprache als der Trägerin der Gedanken, d. i. mit der Sprachkunst, zu thun haben. Beim fremdsprachlichen Unterricht ist diese gesonderte Schulung sogar notwendig. Ob und wie weit bei der Muttersprache, und zwar in der Volksschule, eine abgesonderte Sprachschulung in diesem Sinne — nämlich als besonderer Lehrgegenstand — ebenfalls nützlich ist, namentlich behufs der Sprachrichtigkeit, — das bleibe hier einstweilen dahingestellt. Was ich behaupte, ist dies: Angenommen, ein gesonderter Muttersprachunterricht sei in gewissem Maße nützlich, so liegen die Hauptnährquellen der Sprachbildung — der echten, vollsaftigen und gesunden — doch nie und nimmer in dieser gesonderten Schulung, sondern im sachlichen Wissensstoffe, d. h. darin, daß die sprachliche Schu-

---

des einen Lernens auf das übrige Lernen reicht, müssen besonders besehen werden. Auch lassen sie sich erst dann recht besehen, wenn vorher die Hauptthatsache, daß der Verstand seine eigentlichen Nährquellen im Wissensstoffe hat, recht begriffen worden ist.

*) Freilich kann beim Verstande eine solche Absonderung (Abstraktion) und gesonderte Betrachtung ebenfalls geschehen: denn die Logik macht geradeso die Denkformen zum Wissensobjekt, wie die Grammatik die abgesonderten Sprachformen. Da die Denkformen geistiger Art sind, so lassen sie sich freilich schwerer [illegible]nnen als die Sprachformen, welche sich als etwas Sinnenfälliges darstellen.

lung eng verbunden mit der sachlichen Verstandesbildung vor sich gehe.

Die ersten Zierden der Sprache sind Klarheit, Wahrheit und Reichtum. Wie nahe die Klarheit der Sprache mit der Verstandesbildung, d. i. mit dem Verständnis der Sache, zusammenhängt, liegt auf der Hand. Der Weg, um durch das Verständnis der Sache zum Sprachverständnis zu gelangen, ist daher nicht bloß der sicherste, sondern auch der kürzeste und leichteste.*) Die Wahrheit der Sprache, die immer noch etwas mehr ist als eine äußere Zier, hängt zwar im tiefsten Grunde von etwas anderem ab als von irgend welcher sprachlichen oder intellektuellen Schulung. Allein soweit das sprachunterrichtliche Verfahren darauf Einfluß hat, ist sie jedenfalls da am besten geborgen, wo es im Denken und Reden auf Klarheit ankommt, — also bei derjenigen Sprachbildung, die in und mit der Sachbildung wächst. Umgekehrt, wo die Klarheit nicht in gleichem Maße Hauptsache ist, wo irgend ein anderer Gesichtspunkt in den Vordergrund tritt — also bei der Schulung an künstlerischen (poetischen, rhetorischen, schildernden x.) Produktionen und an bloßen Sprachformen — da wird die Wahrheit der Rede wenigstens nicht gepflegt, vielleicht ist sie sogar gefährdet. Gerade in denjenigen sprachlichen Darstellungen, die am meisten für die Sprachbildung empfohlen werden — in den poetischen, rednerischen und schildernden — gerade in diesen (geistlichen wie weltlichen) ist unter der Firma der Kunst und Begeisterung von jeher gegen die Wahrheit der Rede weit mehr gesündigt worden, als in der hausbackenen Prosa, die ihre Ehre darin sucht, klar zu sein, und darum schlicht und recht sagt, was sie zu sagen hat. Und was den Reichtum der Sprache anbetrifft, so hängt wenigstens das solideste Sprachkapital — der Vorrat an sachgemäßen, präcisen Ausdrücken — in erster Linie von dem Reichtum an soliden sachlichen Kenntnissen ab. Die Sprache kann zwar in dieser Beziehung möglicherweise ärmer sein als das sachliche Wissen — falls nämlich beim Sachunterricht die sprachliche Schulung vernachlässigt worden ist — nicht aber reicher; denn wo sie reicher scheint, da ist es eben nur Schein.

Die zweite Nährquelle der Sprachbildung liegt in ihrer Abhängigkeit von der Qualität des Wissensstoffes, woraus also folgt, daß die sprach-

*) Jene bekannte Manier im bibl. Geschichtsunterricht, wonach man — anstatt die Geschichte von vornherein so anschaulich-verständlich, als es möglich ist, vorzuführen — dieselbe zuerst mit dem nackten (nicht selten unzulänglich-verständlichen oder gar nicht verständlichen oder mißverständlichen) Bibelwort erzählt, um dann die nötigen Sach- und Worterklärungen hinterher vorzunehmen, ist daher nicht bloß thöricht, sondern geradezu toll. Angeblich geschieht es aus Respekt vor dem Bibelwort, — vielleicht; gewiß aber ist, daß es aus pädagogischem Unverstand geschieht.

Kommen wir jetzt zu unserer eigentlichen Sache — zur Sprachbildung. Die Sprachbildung steht wesentlich in demselben Verhältnis zum sachlichen Wissensstoffe wie der Verstand. Das will heißen: auch für sie liegen dort die starken Wurzeln ihrer Kraft — dieselben drei — an denselben Stellen.

Ihre erste Nährwurzel liegt in der Abhängigkeit von dem Stoffe als solchem, also auch von seiner Quantität. Warum? — Die Sprache ist eine Verleiblichung der Gedanken, deren Inhalt von irgend einem Wissensstoffe stammt. Sprache und Verstand gehören zusammen, sind verwachsen — wie Leib und Seele. Völlig getrennt vom Gedanken, vom Wissensstoffe, wird das Wort zu einem Leichnam. Ein völlig isolierter Sprachunterricht ist darum gar nicht möglich — ausgenommen beim Papagei, und in solchen Schulen, wo die Kinder an unverstandenen Wörtern lesen lernen sollen. Als eine Verleiblichung des Verstandes bildet die Sprache allerdings neben demselben ein Zweites, ein Äußeres, — ein Etwas, das sich relativ (in Gedanken) absondern, für sich betrachten und somit selbst wieder zu einem Wissensstoffe machen läßt. So schon bei der Mundsprache. Bei der Schriftsprache stellt sich derselbe auch noch dem Auge äußerlich dar.*) Weil es nun eine Sprachwissenschaft giebt, so ist auch eine (relativ) gesonderte Sprachschulung möglich — auch in solchen Schulen, die es lediglich mit der Sprache als der Trägerin der Gedanken, d. i. mit der Sprachkunst, zu thun haben. Beim fremdsprachlichen Unterricht ist diese gesonderte Schulung sogar notwendig. Ob und wie weit bei der Muttersprache, und zwar in der Volksschule, eine abgesonderte Sprachschulung in diesem Sinne — nämlich als besonderer Lehrgegenstand — ebenfalls nützlich ist, namentlich behufs der Sprachrichtigkeit, — das bleibe hier einstweilen dahingestellt. Was ich behaupte, ist dies: Angenommen, ein gesonderter Muttersprachunterricht sei in gewissem Maße nützlich, so liegen die Hauptnährquellen der Sprachbildung — der echten, vollsaftigen und gesunden — doch nie und nimmer in dieser gesonderten Schulung, sondern im sachlichen Wissensstoffe, d. h. darin, daß die sprachliche Schu-

des einen Lernens auf das übrige Lernen reicht, müssen besonders besehen werden. Auch lassen sie sich erst dann recht besehen, wenn vorher die Hauptthatsache, daß der Verstand seine eigentlichen Nährquellen im Wissensstoffe hat, recht begriffen worden ist.

*) Freilich kann beim Verstande eine solche Absonderung (Abstraktion) und gesonderte Betrachtung ebenfalls geschehen: denn die Logik macht geradeso die Denkformen zum Wissensobjekt, wie die Grammatik die abgesonderten Sprachformen. Da die Denkformen geistiger Art sind, so lassen sie sich freilich schwerer ..nen als die Sprachformen, welche sich als etwas Sinnenfälliges darstellen.

lung eng verbunden mit der sachlichen Verstandesbildung vor sich gehe.

Die ersten Zierden der Sprache sind Klarheit, Wahrheit und Reichtum. Wie nahe die Klarheit der Sprache mit der Verstandesbildung, d. i. mit dem Verständnis der Sache, zusammenhängt, liegt auf der Hand. Der Weg, um durch das Verständnis der Sache zum Sprachverständnis zu gelangen, ist daher nicht bloß der sicherste, sondern auch der kürzeste und leichteste.*) Die Wahrheit der Sprache, die immer noch etwas mehr ist als eine äußere Zier, hängt zwar im tiefsten Grunde von etwas anderem ab als von irgend welcher sprachlichen oder intellektuellen Schulung. Allein soweit das sprachunterrichtliche Verfahren darauf Einfluß hat, ist sie jedenfalls da am besten geborgen, wo es im Denken und Reden auf Klarheit ankommt, — also bei derjenigen Sprachbildung, die in und mit der Sachbildung wächst. Umgekehrt, wo die Klarheit nicht in gleichem Maße Hauptsache ist, wo irgend ein anderer Gesichtspunkt in den Vordergrund tritt — also bei der Schulung an künstlerischen (poetischen, rhetorischen, schildernden 2c.) Produktionen und an bloßen Sprachformen — da wird die Wahrheit der Rede wenigstens nicht gepflegt, vielleicht ist sie sogar gefährdet. Gerade in denjenigen sprachlichen Darstellungen, die am meisten für die Sprachbildung empfohlen werden — in den poetischen, rednerischen und schildernden — gerade in diesen (geistlichen wie weltlichen) ist unter der Firma der Kunst und Begeisterung von jeher gegen die Wahrheit der Rede weit mehr gesündigt worden, als in der hausbackenen Prosa, die ihre Ehre darin sucht, klar zu sein, und darum schlicht und recht sagt, was sie zu sagen hat. Und was den Reichtum der Sprache anbetrifft, so hängt wenigstens das solideste Sprachkapital — der Vorrat an sachgemäßen, präcisen Ausdrücken — in erster Linie von dem Reichtum an soliden sachlichen Kenntnissen ab. Die Sprache kann zwar in dieser Beziehung möglicherweise ärmer sein als das sachliche Wissen — falls nämlich beim Sachunterricht die sprachliche Schulung vernachlässigt worden ist — nicht aber reicher; denn wo sie reicher scheint, da ist es eben nur Schein.

Die zweite Nährquelle der Sprachbildung liegt in ihrer Abhängigkeit von der Qualität des Wissensstoffes, woraus also folgt, daß die sprach-

*) Jene bekannte Manier im bibl. Geschichtsunterricht, wonach man — anstatt die Geschichte von vornherein so anschaulich-verständlich, als es möglich ist, vorzuführen — dieselbe zuerst mit dem nackten (nicht selten unzulänglich-verständlichen oder gar nicht verständlichen oder mißverständlichen) Bibelwort erzählt, um dann die nötigen Sach- und Worterklärungen hinterher vorzunehmen, ist daher nicht bloß thöricht, sondern geradezu toll. Angeblich geschieht es aus Respekt vor dem Bibelwort, — vielleicht; gewiß aber ist, daß es aus pädagogischem Unverstand geschieht.

liche Schulung an sämtlichen sachlichen Lehrfächern geschehen muß, wenn die Sprachbildung eine allseitige werden soll. Einen nahen und handgreiflichen Beleg für diese Wahrheit bietet die sog. Umgangssprache, wie sie im Familienkreise begonnen und dann im weiteren Verkehr fortgebildet wird. Neben ihren schwachen Seiten, die allbekannt sind, hat sie auch starke, die weniger beachtet sind, als sie es verdienen. Weil sie nämlich durch fast sämtliche Wissensgebiete hindurchstreift und von allen etwas profitiert, so bekommt sie eine solche Vielseitigkeit und Geschmeidigkeit, daß ihre schwachen Seiten — die Beschränktheit des Wissens und die Ungenauigkeit der Begriffe — oft sehr verdeckt erscheinen. Am deutlichsten tritt dies bei den Virtuosen der Konversationssprache hervor — bei den Frauen und den Geschäftsreisenden, — bei jenen, weil sie aus Neigung sich fleißig darin üben, bei diesen, weil der Beruf dazu nötigt. Daraus erklärt es sich auch, warum die Frauen im echten Briefstil, auch im litterarisch-künstlerischen, stets den Männern überlegen sind. — Es bleibt ja auch wahr, daß schon an einem einzigen Lehrfache die Sprachbildung mächtig gefördert werden kann — ungleich mehr als dies bei der Verstandesbildung in solchem Falle zu merken ist. Die Gründe liegen auf der Hand: die Grammatik ist für alle Wissensgebiete dieselbe; gewisse Formwörter sind stereotyp; jedes Lehrfach dient dem andern durch onomatische Darlehen; in jedem Fache schon kommen viele Satzformen vor; und überdies sind dabei die Sprachorgane geübt worden. Nichtsdestoweniger bleibt die sprachliche Schulung an den übrigen Wissensfächern immer notwendig; jedes Fach hat eine Menge eigentümlicher Ausdrücke, dazu viele eigentümliche Redewendungen und einen eigentümlichen Stil. In jedem Wissensgebiete wird daher der Laie dem Fachmanne sofort schon an der Ausdrucksweise kenntlich.

Ich gehe noch einen Schritt weiter. Daß in meinen Augen das sog. belletristische Lesebuch nicht das einzige, auch nicht das wichtigste Sprachlehrmittel ist, vielmehr dem Reallesebuch und den religiösen Lehrbüchern mindestens dieselbe Wichtigkeit für die Sprachbildung beigelegt werden muß, — wird der Leser aus dem bisher Gesagten schon gemerkt haben. Stände es mit dem belletristischen Lesebuche so, wie man gewöhnlich meint und wie der Beiname andeutet, daß es nur eine Seite der Sprache, nämlich ihre künstlerische Form, repräsentierte: so würde ich es sogar hinter die genannten Lehr- und Lesebücher zurückstellen. Einmal deshalb, weil die künstlerische Sprachform, die manchmal recht hochbeinig einhergeht, unsern Kindern aus dem schlichten Volke doch nicht in den Mund geht, auch zu ihrem Gesichte nicht paßt. Sodann, weil nicht wenig künstlerische Produktionen mit unterlaufen, welche die ehrliche, deutsche Wahrheit der Rede gefährden. Glücklicherweise vertritt aber das belletristische Lesebuch noch

etwas anderes als eine besondere Form der Sprache — nämlich eine besondere Form des Sachunterrichts. Den Stoff können diese Produktionen nur entnommen haben aus der Natur, aus dem äußern und inneren Menschenleben (und etwa noch aus dem religiösen Gebiete). Er wird aber nicht so dargestellt, wie er dem objektiv betrachtenden Verstande erscheint und wie das Reallesebuch ihn bietet, sondern wie er im Gemüte des Menschen sich gespiegelt hat und in dieser subjektiven (ästhetischen oder ethischen) Betrachtung verarbeitet worden ist. Aus dieser Quelle, aus dem Gemüte, stammt auch seine künstlerische Form; denn wenn dieselbe nicht daher stammt, so ist sie dem Stoffe nicht angewachsen, sondern ein Machwerk. Das schönsprachliche Lesebuch, das von Rechts wegen einen besseren Namen haben sollte, repräsentiert somit eine besondere Aufgabe des Realunterrichts, nämlich die, den Realstoff noch mehr für die Gemütsbildung zu verwerten, als das Reallesebuch dies vermag. (Ähnlich verhalten sich die Kirchenlieder, Sprüche und Gebete zu dem biblischen Geschichtsbuche.) Nur in diesem Sinne — nur weil das belletristische Lesebuch eine besondere Seite des Sachunterrichts vertritt — nur darum steht es auch für die Sprachbildung neben dem Reallesebuche ebenbürtig da. Die künstlerische Form allein würde ihm diesen Rang, d. i. den thatsächlichen Einfluß auf die Sprachbildung, nicht verschaffen können. Wer den Gedanken — daß das belletristische Lesebuch seine Hauptaufgabe darin hat, die Gemütsbildung pflegen zu helfen — noch ein wenig weiter verfolgen will, wird auch wohl zu der Konsequenz kommen, daß dasselbe etwas anders behandelt sein will, als da geschieht, wo man es vornehmlich als Sprachlehrmittel betrachtet.*)

Die dritte Nährquelle der Sprachbildung entspringt aus ihrer Abhängigkeit von dem Interesse, welches der Wissensstoff erweckt. Das Interesse kann vierfacher Art sein: ein theoretisches (wissenschaftliches), ein praktisches, — ein ethisches und ein ästhetisches (künstlerisches).**) Das

*) Andrerseits will auch nicht übersehen sein, daß das belletristische Lesebuch (mit seiner subjektiven Betrachtungsweise) den vollen Einfluß auf die Gemütsbildung doch nur dann gewinnen kann, wenn die Schulung in der objektiven Betrachtungsweise, die das Reallesebuch vertritt, mit vollem Ernste vorauf und nebenher betrieben wird.

**) Bei der Lernarbeit spielt zwar auch noch ein anderes Interesse eine große Rolle, — das, welches durch die Art und Weise des Unterrichts bedingt ist. Wie es Methoden und Manieren des Lehrens giebt, die das Lernen verleiden, so giebt es auch solche, die Freude am Lernen erwecken. Von diesem Interesse, welches nur Mittel zum Zwecke ist — nämlich zu dem Zwecke, das Interesse an der Sache selbst zu erwecken, haben wir hier nicht zu reden, sondern von dem dauernden, von dem Interesse an der Sache.

liche Schulung an **sämtlichen** sachlichen Lehrfächern geschehen muß, wenn die Sprachbildung eine allseitige werden soll. Einen nahen und handgreiflichen Beleg für diese Wahrheit bietet die sog. Umgangssprache, wie sie im Familienkreise begonnen und dann im weiteren Verkehr fortgebildet wird. Neben ihren schwachen Seiten, die allbekannt sind, hat sie auch starke, die weniger beachtet sind, als sie es verdienen. Weil sie nämlich durch fast sämtliche Wissensgebiete hindurchstreift und von allen etwas profitiert, so bekommt sie eine solche Vielseitigkeit und Geschmeidigkeit, daß ihre schwachen Seiten — die Beschränktheit des Wissens und die Ungenauigkeit der Begriffe — oft sehr verdeckt erscheinen. Am deutlichsten tritt dies bei den Virtuosen der Konversationssprache hervor — bei den Frauen und den Geschäftsreisenden, — bei jenen, weil sie aus Neigung sich fleißig darin üben, bei diesen, weil der Beruf dazu nötigt. Daraus erklärt es sich auch, warum die Frauen im echten Briefstil, auch im litterarisch-künstlerischen, stets den Männern überlegen sind. — Es bleibt ja auch wahr, daß schon an einem einzigen Lehrfache die Sprachbildung mächtig gefördert werden kann — ungleich mehr als dies bei der Verstandesbildung in solchem Falle zu merken ist. Die Gründe liegen auf der Hand: die Grammatik ist für alle Wissensgebiete dieselbe; gewisse Formwörter sind stereotyp; jedes Lehrfach dient dem andern durch onomatische Darlehen; in jedem Fache schon kommen viele Satzformen vor; und überdies sind dabei die Sprachorgane geübt worden. Nichtsdestoweniger bleibt die sprachliche Schulung an den übrigen Wissensfächern immer notwendig; jedes Fach hat eine Menge eigentümlicher Ausdrücke, dazu viele eigentümliche Redewendungen und einen eigentümlichen Stil. In jedem Wissensgebiete wird daher der Laie dem Fachmanne sofort schon an der Ausdrucksweise kenntlich.

Ich gehe noch einen Schritt weiter. Daß in meinen Augen das sog. belletristische Lesebuch nicht das einzige, auch nicht das wichtigste Sprachlehrmittel ist, vielmehr dem Reallesebuch und den religiösen Lehrbüchern mindestens dieselbe Wichtigkeit für die Sprachbildung beigelegt werden muß, — wird der Leser aus dem bisher Gesagten schon gemerkt haben. Stände es mit dem belletristischen Lesebuche so, wie man gewöhnlich meint und wie der Beiname andeutet, daß es nur eine Seite der **Sprache**, nämlich ihre künstlerische Form, repräsentierte: so würde ich es sogar hinter die genannten Lehr- und Lesebücher zurückstellen. Einmal deshalb, weil die künstlerische Sprachform, die manchmal recht hochbeinig einhergeht, unsern Kindern aus dem schlichten Volke doch nicht in den Mund geht, auch zu ihrem Gesichte nicht paßt. Sodann, weil nicht wenig künstlerische Produktionen mit unterlaufen, welche die ehrliche, deutsche Wahrheit der Rede gefährden. Glücklicherweise vertritt aber das belletristische Lesebuch noch

etwas anderes als eine besondere Form der Sprache — nämlich eine besondere Form des Sachunterrichts. Den Stoff können diese Produktionen nur entnommen haben aus der Natur, aus dem äußern und inneren Menschenleben (und etwa noch aus dem religiösen Gebiete). Er wird aber nicht so dargestellt, wie er dem objektiv betrachtenden Verstande erscheint und wie das Reallesebuch ihn bietet, sondern wie er im Gemüte des Menschen sich gespiegelt hat und in dieser subjektiven (ästhetischen oder ethischen) Betrachtung verarbeitet worden ist. Aus dieser Quelle, aus dem Gemüte, stammt auch seine künstlerische Form; denn wenn dieselbe nicht daher stammt, so ist sie dem Stoffe nicht angewachsen, sondern ein Machwerk. Das schönsprachliche Lesebuch, das von Rechts wegen einen besseren Namen haben sollte, repräsentiert somit eine besondere Aufgabe des Realunterrichts, nämlich die, den Realstoff noch mehr für die Gemütsbildung zu verwerten, als das Reallesebuch dies vermag. (Ähnlich verhalten sich die Kirchenlieder, Sprüche und Gebete zu dem biblischen Geschichtsbuche.) Nur in diesem Sinne — nur weil das belletristische Lesebuch eine besondere Seite des Sachunterrichts vertritt — nur darum steht es auch für die Sprachbildung neben dem Reallesebuche ebenbürtig da. Die künstlerische Form allein würde ihm diesen Rang, d. i. den thatsächlichen Einfluß auf die Sprachbildung, nicht verschaffen können. Wer den Gedanken — daß das belletristische Lesebuch seine Hauptaufgabe darin hat, die Gemütsbildung pflegen zu helfen — noch ein wenig weiter verfolgen will, wird auch wohl zu der Konsequenz kommen, daß dasselbe etwas anders behandelt sein will, als da geschieht, wo man es vornehmlich als Sprachlehrmittel betrachtet.*)

Die dritte Nährquelle der Sprachbildung entspringt aus ihrer Abhängigkeit von dem Interesse, welches der Wissensstoff erweckt. Das Interesse kann vierfacher Art sein: ein theoretisches (wissenschaftliches), ein praktisches, — ein ethisches und ein ästhetisches (künstlerisches).**) Das

*) Andrerseits will auch nicht übersehen sein, daß das belletristische Lesebuch (mit seiner subjektiven Betrachtungsweise) den vollen Einfluß auf die Gemütsbildung doch nur dann gewinnen kann, wenn die Schulung in der objektiven Betrachtungsweise, die das Reallesebuch vertritt, mit vollem Ernste vorauf und nebenher betrieben wird.

**) Bei der Lernarbeit spielt zwar auch noch ein anderes Interesse eine große Rolle, — das, welches durch die Art und Weise des Unterrichts bedingt ist. Wie es Methoden und Manieren des Lehrens giebt, die das Lernen verleiden, so giebt es auch solche, die Freude am Lernen erwecken. Von diesem Interesse, welches nur Mittel zum Zwecke ist — nämlich zu dem Zwecke, das Interesse an der Sache selbst zu erwecken, haben wir hier nicht zu reden, sondern von dem dauernden, von dem Interesse an der Sache.

theoretische Interesse besteht in der Freude an der wachsenden Einsicht in die Sache; das praktische erzeugt sich aus dem Blick auf ihren praktischen Nutzen; das ethische tritt ein, wenn der Gegenstand das moralische oder religiöse Gewissen ergreift; das ästhetische geht hervor entweder aus dem Gefallen an der schönen Form, in welcher der Gegenstand auftritt, oder aus der Freude an einem künstlerischen Schaffen, wozu er den Stoff liefert. —

Ein wie mächtiger Faktor das Interesse bei der Sprachbildung ist, hat nach einer Seite hin Jean Paul treffend gesagt mit seinem kurzen Worte: „Das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch.“ Ein Buch, das zu einem Lieblingsbuche geworden ist, wird nicht nur wieder und wieder gelesen, sondern auch nach seinem Inhalte wieder und wieder durchdacht, und bei jeder sich darbietenden Gelegenheit besprochen. Lesen, das Gelesene durchdenken und das Durchdachte besprechen und wieder besprechen — das heißt mit einem Worte, sich in der Sprache üben; Übung aber macht den Meister. Daher die allbekannte Thatsache, daß jeder über seine Berufsangelegenheiten am besten zu reden versteht — der Lehrer über Schulsachen, der Offizier über Militärsachen, der Kaufmann über Handelssachen. Daher die Thatsache, daß die meisten Frauen, weil sie gern und viel sprechen, in ihrem Bereiche eine Zungenfertigkeit besitzen, mit der es der beredteste Mann nicht aufnehmen kann. Doch das ist, wie angedeutet, nur die eine Wirkung des Interesses auf die Sprachbildung, — die Wirkung auf das, was man den seelischen und leiblichen Sprachapparat nennen kann. Diese Seite läßt sich auch unmittelbar in den Dienst des Lernens ziehen. Zuvor will aber Jean Pauls viel nachgesprochenes Wort recht verstanden sein, — d. h. man muß begriffen haben, daß das Interesse, wodurch ein Buch dauernd zum Lieblingsbuche wird, vornehmlich durch den Inhalt des Buches, durch die Sache, bestimmt wird. —

Stärker noch wirkt das Interesse nach einer zweiten Seite hin auf die Sprache ein. Wie beredt macht die Liebe, die Freude, die Erhebung, die Hoffnung, — und wie nicht minder der Zorn, das Leid, die Zerknirschung, die Verzweiflung: und wie reden doch alle diese Gemütsstimmungen so verschieden! Wie eigentümlich beredt ist die schlaue Berechnung, die auf Umwegen ihren Zweck zu erreichen sucht, — und wie nicht minder eigentümlich eindrücklich spricht der tapfere Wille, der geraden Weges auf sein Ziel losgeht! Wie ringt der klare Verstand mit den Worten, wenn es ihm darum geht, auch andern zu seiner klaren Anschauung zu verhelfen, — und wie anders wieder der Redner, der seine Zuhörer zu einem Entschlusse fortreißen will. Bei solchen Gemütsbewegungen und starken Willensregungen ist es, wie wenn eine vielmal

vervielfältigte Kraft sich des innern und äußern Sprachapparates bemächtigte. Es geht dann durch die im Gedächtnis angesammelten Gedanken und Worte ein Wühlen, wie in den Wassern des Meeres, wenn ein Sturm oder Erdbeben die verborgenen Tiefen aufregt, und es werden Ausdrücke und Redewendungen zu Tage gebracht, von denen man nicht weiß, wo sie herstammen. „Daher“ — sagt unser deutscher Sprachmeister — „that es Cato dem (Kunstredner) Ciceroni zuvor, wenn er im Rat redete, ob er gleich solche Dinge grob und ohne allen Schmuck und Zierde vorbrachte.“ Daher erklärt sich auch die bekannte sprichwörtliche Rede, daß ein jeder in seiner eigenen Sache selbst der beste Advokat sei. — Natürlich macht es einen großen Unterschied, ob es bloß untergeordnete, oder aber höhere, weitgreifende Interessen sind, welche auf die Rede einwirken; und bei den letzteren macht es wiederum einen großen Unterschied, ob dieselben bloß die Oberfläche des Gemütes bewegen, oder aber ob sie es in seinem tiefsten Grunde erfassen und nun von daher alle Kräfte der Seele dem Worte zur Hülfe aufrufen. Liest man heutzutage z. B. Huttens „Gespräche“ wider die Entartung der päpstlichen Kirche, so machen sie immer noch Eindruck, weil sie nicht bloß mit sprachkünstlerischem Geschick und scharfer Dialektik, sondern auch unter starker Gemütserregung geschrieben sind. Kommt man aber von dieser Lektüre zu Luthers gleichzeitigem und gleichartigem Traktat „An den Adel deutscher Nation: von des christlichen Standes Besserung“ — vielleicht das beredteste und gewaltigste Sprachdenkmal, was die deutsche Litteratur aufzuweisen hat — so wird einem fast sonderbar zu Mute. Man stutzt förmlich über den ungeheuren Abstand zwischen der Sprachkraft dort und hier; es kommt einem vor, als hätte man dort eine Kinder-Schalmei gehört und hier eine von jenen Posaunen, vor denen die Mauern zu Jericho daniedersanken. Da wird anschaulich klar, was der Dichter sagt:

> Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
> Wenn es nicht aus der Seele dringt
> Und mit urkräftigem Behagen
> Die Herzen aller Hörer zwingt.

Überblickt man die verschiedenen Interessen, wie wir sie oben klassifiziert haben, so läßt sich ein vierfacher bildender Einfluß auf die Sprache unterscheiden. Das wissenschaftliche Interesse arbeitet an ihrer Klärung, das praktische giebt ihr Geschmeidigkeit; von dem ästhetischen erhält sie Feinheit, und von dem ethischen Kraft und Nachdruck. So wirken alle vereint an ihrer Vermehrung und Verbesserung.

Vermutlich hat mancher Leser schon lange die Frage auf der Zunge: ob die Schule diese mächtigen Faktoren der Sprachbildung wirklich in

Dienst nehmen könnte. Allerdings nicht unmittelbar, — nicht so, wie man Lesen und Memorieren in Dienst nimmt. Mittelbar aber stellen sie sich der Schule ja zu Dienst, — sogar in zwiefacher Weise.

Einmal so. Das vorbeschriebene mehrende und bessernde Schaffen an der Sprache durch die verschiedenen Interessen vollzieht sich zunächst in den einzelnen Volksgenossen, in den ungelehrten so gut wie in den gelehrten, — unbewußt, ohne Zuthun der Grammatik und der Sprachlehrer.*) Von dem Erwerb dieser Arbeit der einzelnen geht aber allmählich ein gutes Teil als festes Besitztum in das nationale Sprachvermögen, in die lebende Volkssprache über. Darin lebt und davon nährt sich das nachgeborene Geschlecht, wie es in und von der Luft lebt: in dieser großen Landes-Sprachschule lernt das Kind sprechen, wie es sprechen hört. Für dieses nationale Sprachvermögen und an dieser Sprachschulung arbeitet das gesamte Volk, und zwar in viel höherem Maße als die Sprachgelehrsamkeit, — wie dies Uhlands Lied „an die deutschen Sprachgelehrten" so eindringlich uns ans Herz legt. Hat jemand das eingesehen, so gilt es sich in acht zu nehmen, daß man nicht dennoch an dem Kern der Wahrheit vorbei und wieder in den alten Sprachunterrichts-Irrtum hineinrennt. Diese allgemeine Sprachschule kann nämlich nur dann im Gange bleiben und ihren Dienst thun, wenn eine bestimmte Vorbedingung erfüllt ist: es ist die, daß in dem Volksganzen jene sprachbildenden Faktoren, die Interessen, kräftig wirksam seien, — das heißt aber nichts anderes, als daß es die Sachen kenne, in denen die Interessen wurzeln. Die Schule sorge demnach für tüchtige Sachkenntnisse, so hat sie für die vor, neben und nach ihr wirkende Lebens-Sprachschulung vortrefflich mitgesorgt.

In einer andern Beziehung bieten sich diese Sprachbildungsfaktoren dem schulmäßigen Lernen noch näher zum Dienst an, — ja so aufdringlich, daß der Lehrer sie sozusagen unmittelbar in der Hand hat. Ich will ein Gleichnis sagen. Wenn zur Winterzeit ein Blumenfreund beim Kunstgärtner Hyacinthen, Tulpen und andere Gewächse bestellt und dann die empfangene Sendung beschaut, so findet er vielleicht weder Stengel, noch Blätter, noch Blüten, sondern nur unansehnliche Zwiebelknollen und armselige Körner. Ist da ein Irrtum vorgefallen? Ganz und gar nicht. Der Blumenfreund heißt die unscheinbaren Dinger gar freudig willkommen und senkt sie ins Erdreich — wohl wissend, daß sie zu ihrer Zeit ihm auch die gewünschten Stengel, Blätter und Blüten bringen werden. Dieses

*) „In welcher Schule war der Poet gebildet, der den Griechen ihr wahres Volksbuch dichtete, dessen Nichtgebrauch einst einem griechischen Schulmeister eine Ohrfeige einbrachte?" (Jahn.)

Quentchen Verstand, das bei jedem Pflanzenfreunde wohlfeil zu haben ist, möge auch die Pädagogik sich aneignen, — wenn sie von ihrem alten Sprachunterrichts-Irrtum erlöst sein will. Wie in den Zwiebeln und Samenkörnern die Triebkräfte der Pflanzenbildung eingeschlossen sind und zur Zeit, da das „praktische" Pflanzenleben beginnt, unfehlbar in Wirksamkeit treten, so liegen in den Sachkenntnissen, wenn sie rechter Art sind, auch zugleich jene Triebkräfte der Sprachbildung eingewickelt: wenn das praktische Leben die Schüler in die Schule nimmt, so werden sie ihre Kraft schon zeigen. Darum gilt auch hier, im Blick auf die Entwicklung des Einzelnen, mein ceterum censeo: Wer dem Kinde eine tüchtige Sachbildung mit ins Leben giebt, der hat es zugleich mit den wirksamsten Sprachbildungsmitteln versorgt.

Unsere Untersuchung über den dritten, den Grundirrtum des hergebrachten Muttersprachunterrichts mag hier schließen.

Sie hat ergeben, daß zwischen Sachbildung und Sprachbildung zwei innige, verwandtschaftliche Beziehungen bestehen. Es sind, kurz ausgedrückt, diese:

a) In jedem Wissensgebiet bildet ein gewisser Grad von Sprachschulung schon einen integrierenden Teil der Sachbildung: das Redenlernen an einem Wissensstoffe ist schon um der Sachbildung willen nötig.

b) Die Sprachbildung — die echte, vollsaftige, gesunde — hat ihre drei stärksten Nährwurzeln im Wissensstoffe: darum muß sie ihrer Genesis nach betrachtet werden als hervorgegangen und zusammengesetzt aus der sprachlichen Schulung in sämtlichen Wissensgebieten.

Daß die bisherige Methodik des Muttersprachunterrichts diese enge Verwandtschaft zwischen Sachbildung und Sprachbildung und die daraus folgende principielle Zusammengehörigkeit von Sachunterricht und Sprachunterricht nicht begriff — das war ihr Grundirrtum. —

Um diese Wahrheit auch gegen mögliche Mißgriffe bei der praktischen Ausführung noch etwas schärfer zu umgrenzen, wird es gut sein, den beiden vorstehenden Hauptsätzen zwei ergänzende Nebenbemerkungen beizufügen.

c) Obgleich Sachbildung und Sprachbildung eng verbunden, ja verwachsen sein sollen, so darf doch nicht daraus gefolgert werden, daß die zu wünschende Sprachbildung in und mit der entsprechenden Sachbildung ganz von selbst entstehe — etwa so, wie die Rinde an und mit dem Baume wächst. Das würde schon falsch sein bei dem Grade von Schulung, der um der Sachbildung selbst willen erforderlich ist, vollends aber bei der gesamten Sprach-

Dienst nehmen könnte. Allerdings nicht unmittelbar, — nicht so, wie man Lesen und Memorieren in Dienst nimmt. Mittelbar aber stellen sie sich der Schule ja zu Dienst, — sogar in zwiefacher Weise.

Einmal so. Das vorbeschriebene mehrende und bessernde Schaffen an der Sprache durch die verschiedenen Interessen vollzieht sich zunächst in den einzelnen Volksgenossen, in den ungelehrten so gut wie in den gelehrten, — unbewußt, ohne Zuthun der Grammatik und der Sprachlehrer.*) Von dem Erwerb dieser Arbeit der einzelnen geht aber allmählich ein gutes Teil als festes Besitztum in das nationale Sprachvermögen, in die lebende Volkssprache über. Darin lebt und davon nährt sich das nachgeborene Geschlecht, wie es in und von der Luft lebt: in dieser großen Landes-Sprachschule lernt das Kind sprechen, wie es sprechen hört. Für dieses nationale Sprachvermögen und an dieser Sprachschulung arbeitet das gesamte Volk, und zwar in viel höherem Maße als die Sprachgelehrsamkeit, — wie dies Uhlands Lied „an die deutschen Sprachgelehrten" so eindringlich uns ans Herz legt. Hat jemand das eingesehen, so gilt es sich in acht zu nehmen, daß man nicht dennoch an dem Kern der Wahrheit vorbei und wieder in den alten Sprachunterrichts-Irrtum hineinrennt. Diese allgemeine Sprachschule kann nämlich nur dann im Gange bleiben und ihren Dienst thun, wenn eine bestimmte Vorbedingung erfüllt ist: es ist die, daß in dem Volksganzen jene sprachbildenden Faktoren, die Interessen, kräftig wirksam seien, — das heißt aber nichts anderes, als daß es die Sachen kenne, in denen die Interessen wurzeln. Die Schule sorge demnach für tüchtige Sachkenntnisse, so hat sie für die vor, neben und nach ihr wirkende Lebens-Sprachschulung vortrefflich mitgesorgt.

In einer andern Beziehung bieten sich diese Sprachbildungsfaktoren dem schulmäßigen Lernen noch näher zum Dienst an, — ja so aufdringlich, daß der Lehrer sie sozusagen unmittelbar in der Hand hat. Ich will ein Gleichnis sagen. Wenn zur Winterzeit ein Blumenfreund beim Kunstgärtner Hyacinthen, Tulpen und andere Gewächse bestellt und dann die empfangene Sendung beschaut, so findet er vielleicht weder Stengel, noch Blätter, noch Blüten, sondern nur unansehnliche Zwiebelknollen und armselige Körner. Ist da ein Irrtum vorgefallen? Ganz und gar nicht. Der Blumenfreund heißt die unscheinbaren Dinger gar freudig willkommen und senkt sie ins Erdreich — wohl wissend, daß sie zu ihrer Zeit ihm auch die gewünschten Stengel, Blätter und Blüten bringen werden. Dieses

*) „In welcher Schule war der Poet gebildet, der den Griechen ihr wahres Volksbuch dichtete, dessen Nichtgebrauch einst einem griechischen Schulmeister eine Ohrfeige einbrachte?" (Jahn.)

Quentchen Verstand, das bei jedem Pflanzenfreunde wohlfeil zu haben ist, möge auch die Pädagogik sich aneignen, — wenn sie von ihrem alten Sprachunterrichts-Irrtum erlöst sein will. Wie in den Zwiebeln und Samenkörnern die Triebkräfte der Pflanzenbildung eingeschlossen sind und zur Zeit, da das „praktische" Pflanzenleben beginnt, unfehlbar in Wirksamkeit treten, so liegen in den Sachkenntnissen, wenn sie rechter Art sind, auch zugleich jene Triebkräfte der Sprachbildung eingewickelt: wenn das praktische Leben die Schüler in die Schule nimmt, so werden sie ihre Kraft schon zeigen. Darum gilt auch hier, im Blick auf die Entwicklung des Einzelnen, mein ceterum censeo: Wer dem Kinde eine tüchtige Sachbildung mit ins Leben giebt, der hat es zugleich mit den wirksamsten Sprachbildungsmitteln versorgt.

Unsere Untersuchung über den dritten, den Grundirrtum des hergebrachten Muttersprachunterrichts mag hier schließen.

Sie hat ergeben, daß zwischen Sachbildung und Sprachbildung zwei innige, verwandtschaftliche Beziehungen bestehen. Es sind, kurz ausgedrückt, diese:

a) In jedem Wissensgebiet bildet ein gewisser Grad von Sprachschulung schon einen integrierenden Teil der Sachbildung: das Redenlernen an einem Wissensstoffe ist schon um der Sachbildung willen nötig.

b) Die Sprachbildung — die echte, vollsaftige, gesunde — hat ihre drei stärksten Nährwurzeln im Wissensstoffe: darum muß sie ihrer Genesis nach betrachtet werden als hervorgegangen und zusammengesetzt aus der sprachlichen Schulung in sämtlichen Wissensgebieten.

Daß die bisherige Methodik des Muttersprachunterrichts diese enge Verwandtschaft zwischen Sachbildung und Sprachbildung und die daraus folgende principielle Zusammengehörigkeit von Sachunterricht und Sprachunterricht nicht begriff — das war ihr Grundirrtum. —

Um diese Wahrheit auch gegen mögliche Mißgriffe bei der praktischen Ausführung noch etwas schärfer zu umgrenzen, wird es gut sein, den beiden vorstehenden Hauptsätzen zwei ergänzende Nebenbemerkungen beizufügen.

c) Obgleich Sachbildung und Sprachbildung eng verbunden, ja verwachsen sein sollen, so darf doch nicht daraus gefolgert werden, daß die zu wünschende Sprachbildung in und mit der entsprechenden Sachbildung ganz von selbst entstehe — etwa so, wie die Rinde an und mit dem Baume wächst. Das würde schon falsch sein bei dem Grade von Schulung, der um der Sachbildung selbst willen erforderlich ist, vollends aber bei der gesamten Sprach-

bildung: wenn von „Bildung“ geredet wird, so darf niemals an ein bloßes Naturprodukt gedacht werden. Will man ein Gleichnis haben, so denke man an die Politur, die irgend einem Naturkörper beigebracht werden soll. Auch die Politur kann nicht in der Luft schweben, nicht für sich allein existieren, sondern nur an und mit einem Körper. Wie sie jedoch erst dann entsteht, wenn die Kunst den Körper in die Schule nimmt, so entsteht an und mit einem bestimmten Sachunterricht auch die entsprechende Sprachbildung erst dann in dem wünschenswerten Maße, wenn gewisse sprachliche Übungen nicht versäumt werden, — aber, wohlgemerkt, nicht isolierte Sprachübungen, sondern sprachliche Übungen an dieser Sache.

d) Die Sprachbildung, welche an und mit einem bestimmten Sachunterricht gewonnen werden kann, wird auch dann nicht den gewünschten Grad erreichen, wenn dieser Unterricht sachlich mangelhaft ist — sei es, daß er zu wenig Kenntnisse mitteilt, oder daß die Denkübungen vernachlässigt werden. Nur wenn beim Sachunterricht diese beiden Stücke in Ordnung sind, kann auch das dritte, die Sprachbildung, in vollem Maße sich ergeben.

Die Hauptschuld an der verkehrten Grundanschauung im Sprachunterricht trägt ohne Zweifel die alte, mangelhafte Psychologie. Weil sie einerseits das Verhältnis zwischen der Verstandesbildung und dem Wissensstoffe und andrerseits den innigen Zusammenhang zwischen Verstand und Sprache nicht durchschaute, so mußte ihr auch das Verhältnis zwischen der Sprachbildung und dem Wissensstoffe dunkel bleiben. Daher schreibt sich der Mißgriff der isolierten „Sprachübungen“, — daher der Mißgriff des grammatischen Theoretisierens und der des grammatischen Exercierens, — daher die übermäßige Ausdehnung des gesonderten Sprachunterrichts, — daher die Überschätzung des belletristischen Lesebuches, als ob dieses das Haupt-Sprachlehrbuch sei, — daher der mittelalterliche humanistische Irrtum des „Verbal-Realismus“ und dessen treue Konservierung bis auf den heutigen Tag. — Die übeln praktischen Folgen dieser Mißgriffe mußten natürlich sehr verschlimmert werden, weil neben jenem Grundirrtum auch noch die zwei andern vorbesprochenen Irrtümer mit im Spiele waren — die Verkennung der praktischen Rangordnung der drei sprachlichen Lehrziele (Fertigkeit, Verständnis, Richtigkeit) und die Verkennung der praktischen Rangordnung der Sprachorgane (Mundsprache und Schriftsprache). Doch auch diese beiden Irrtümer schreiben sich aus der mangelhaften psychologischen Einsicht her.

Versuchen wir jetzt, das Gesamtergebnis unserer Untersuchung auf eine möglichst kurze Formel zu bringen.

In den Anfangszeiten des Schulwesens war die Lehrarbeit so eingerichtet, daß man sagen konnte: aller Sachunterricht ist beim Sprachunterricht einlogiert, die Schulen waren wesentlich nur Sprachschulen. — In einer folgenden Periode suchten sie aus dieser Einseitigkeit herauszukommen — zunächst die höhern Schulen, ihnen nach halbwegs auch die Volksschulen: man wünschte einen selbständigen Realunterricht, aber bald noch lebhafter einen selbständigen Sprachunterricht. Die alte Verbindung wurde getrennt, und nun standen denn beide Lehrfächer separat da, doch so, daß der Sprachunterricht den Löwenanteil bekam. Man hatte eine Trennung geschaffen, die im Grunde nicht besser war als jene Verbindung. An diesem Übel leiden wir heute noch, d. h. die Schulen, die sich aus dem „Verbal-Realismus" herausgearbeitet haben, und die, welche einen gesonderten Sprachunterricht erteilen. Es thut nach drei Seiten Schaden. Einmal entgehen dem isolierten Sachunterricht die Vorteile, die ihm ein verbündeter Sprachunterricht leisten könnte; und umgekehrt entgehen dem Sprachunterricht alle die Vorteile, die ihm ein verbündeter Sachunterricht leisten könnte. Zum andern: will der separate Sprachunterricht nun doch etwas Leidliches leisten, so muß er über Gebühr sich ausdehnen — wie vor Augen liegt; und für den Sachunterricht bleibt dann so wenig Zeit übrig, daß er ebenfalls nicht auf einen grünen Zweig kommen kann — wie auch vor Augen liegt. Wollte dagegen der Sachunterricht, um etwas Rechtes leisten zu können, ebenso eigensüchtig sich ausdehnen, so würde er dem Sprachunterricht das anthun müssen, was dieser ihm angethan hat. Zum dritten: der isolierte Sprachunterricht vermagert, verdorrt, gerät auf kuriose Einfälle, — kurz, er verdirbt in sich selbst. Der isolierte Sachunterricht gerät, wenn nicht in die gleiche, doch in eine ähnliche Verkümmerung. In ihrer Isolierung erinnert beider Schicksal an den armen Peter Schlemihl, der seinen Schatten verkauft hatte und nahe daran war, auch seine Seele zu verlieren. Was die Natur zusammengefügt hat und zusammengehalten haben will, soll die Kunst nicht scheiden. — Die aufgezählten Schäden jener Separation konnten unmöglich ganz verborgen bleiben: und so haben denn die einen mancherlei künstliche Annäherungen und Verbindungen gesucht, während andere in den „Verbal-Realismus" zurückgefallen sind. Will man aus den Verkehrtheiten rechts und links herauskommen, so muß ein radikaler, kühner Griff geschehen. Man stelle die mittelalterliche Praxis, den „Verbal-Realismus", wonach der ganze Sachunterricht beim Sprachunterricht einquartiert sein soll, vollständig auf den Kopf, — und sage:

Der Sprachunterricht soll — seinem Hauptteil und Kern nach — **in und mit dem Sachunterricht gegeben werden** — in der Weise, wie es die Thesen 8—13 dargelegt haben.

Oder mit andern Worten:

Man gebe einen tüchtigen Sachunterricht (in Naturkunde, im humanistischen Gebiet und in der Religion) **sprachmethodisch richtig: so ist die Hauptsache im Sprachunterricht gethan.**

Das ist das Rechte. Damit wird der „Verbal-Realismus“, sowie jener Überrest des mittelalterlichen, bloß Phrasen und Formen lernenden Ur-„Humanismus“, der sich als isolierter Sprachunterricht bis heute fortgeschleppt hat, ins Herz getroffen.

Was dann für die Sprachschulung noch insonderheit nötig ist:

a) einige onomatische Übungen, —*)

b) einige wenige gesonderte orthographische Übungen, —

dafür wird sich jetzt leicht die Zeit finden. Und damit lasse man es gut sein.**)

Wird es nötig sein, jetzt auch noch die Konsequenzen der aufgestellten These ausführlich aufzuweisen? Nach meiner wirklich mühseligen

*) Behufs des Sprachverständnisses. Im wesentlichen bestehen die Übungen darin, daß die Schüler sich ein onomatisch-lexikologisches Wörterbuch anlegen und einprägen. Dasselbe schließt sich genau an den Sachunterricht in allen drei Wissensfächern an: im Grunde gehört es also mehr zum Sachunterricht als zum separaten Sprachunterricht. Den Hauptstock des Wörterbuches bilden solche Wörter aus der naturkundlichen, humanistischen und religiösen Lektüre, welche den Schülern nicht sofort oder nicht ganz verständlich sind. Dieselben werden entweder durch bekannte synonymische Ausdrücke verdeutlicht, oder kurz umschrieben. Soweit ist also dieses Wörterbuch eine Sammlung von Synonymen. Dazu kommt zweitens eine kleine Anzahl von hervorragenden Wortfamilien. Im Wörterbuche stehen dieselben nur beispielsweise, als Repräsentanten; denn das, was sie bezwecken — nämlich die Schüler zu gewöhnen, sich bei einem Worte auf seine Abstammung zu besinnen — muß von der Mittelstufe an bei der Lektüre mit geübt werden. Der dritte Bestandteil des Wörterbuches enthält die Tropen (die bildlichen Ausdrücke und Redensarten), welche im Verlauf des Unterrichts aufgelesen worden sind. — Natürlich muß die Wörtersammlung nicht bloß aufgeschrieben, sondern auch eingeprägt und gelegentlich wie ein fremdsprachliches Vokabelbuch abgefragt werden. Auf die verschiedenen Vorteile dieser onomatischen Übungen — auch für die Orthographie — kann ich hier nicht näher eingehen. Es wird auch wohl nicht viel Überlegens bedürfen, um einzusehen, daß ein solch selbstgefertigtes Wörterbuch ein ungleich wertvollerer Sprachschatz ist, als eine Grammatik.

**) Den Umgang mit dem belletristischen Lesebuch rechne ich, wie früher bemerkt, vorwiegend mit zum Sachunterricht, obwohl derselbe allerdings auch einen bestimmten Sprachbildungszweck hat — die Sprachveredlung. Der Inhalt dieser Lesestücke und dessen Aufgabe für die Verstandes- und Gemütsbildung gelten mir mehr als die künstlerische Form und deren sprachliche Aufgabe. Überdies kann —

Aufräumungsarbeit ist hoffentlich der Leser geneigt, mit ein paar Andeutungen vorlieb zu nehmen und dann selbst die Gedanken zu Ende zu denken.

Die Konsequenzen des neuen sprachmethodischen Grundsatzes reichen in der That sehr weit. Er weiß nicht nur das zurechtzustellen, was der entgegenstehende Grundirrtum im Sach- und Sprachunterricht unmittelbar verwirrt und verdreht hat, sondern auch noch viele Fehler, die derselbe zwar nicht direkt verschuldete, aber begünstigte oder stillschweigend duldete.

Besehen wir zuerst die Konsequenzen für den Sachunterricht.

Im Realunterricht — um vom Religionsunterricht nicht zu reden — ließ der sprachmethodische Grundirrtum alle oben (im zweiten Stück) nachgewiesenen Gebrechen (den „Verbal-Realismus", den ungenügenden Leitfaden-Unterricht, das unzulängliche Lesebuch, den Mangel einer Fragesammlung) unbekümmert stehen. Ob etwas davon bemerkt wurde, daß sie die Sprachbildung behinderten, oder ob es nicht bemerkt wurde, — gleichviel, sie genierten nicht: man wähnte, bei der ausgeklügelten isolierten Sprachschulung werde an einer echten, vollkräftigen und gesunden Sprachbildung nichts fehlen. Ganz anders der neue sprachmethodische Grundsatz. Noch ehe er von besonderen sprachlichen Anliegen redet, fordert er einen regelrechten Sachunterricht — weil er weiß, daß jeder Mangel im sachlichen Lernen ein bestimmtes Manko im sprachlichen Lernen zur Folge hat. Zu einem regelrechten Sachunterricht gehört aber vorab die materiale Vollständigkeit, d. i. die Unterweisung in allen drei Wissensfächern. Damit sind also nicht nur die Schulen abgewiesen, welche ohne Naturkunde auszukommen meinen, sondern auch die, welche nur einen verkümmerten humanistischen und religiösen Unterricht erteilen können (z. B. die konfessionslosen Schulen) — und zwar abgewiesen nicht bloß im Namen der Sachbildung, sondern auch im Namen der Sprachbildung. — Zu einem regelrechten Sachunterricht gehört ferner die formale Vollständigkeit, d. i. daß in jedem Gebiete, den drei formalen Seiten der Bildung gemäß, auf ein dreifaches Ziel hingearbeitet werde: auf Kenntniserwerb, auf Denkenkönnen und auf Redenkönnen. Und damit diese Ziele wirklich erreicht werden, darum fordert die Methodik eine allseitige Durcharbeitung des Stoffes nach den drei Lernstadien: anschauliches Verstehen (vermittelst des mündlichen Lehrwortes), festes Einprägen (mit Hülfe eines geeigneten Lesebuches) und denkendes Wiedergeben (mit Hülfe bestimmter Reproduktionsfragen). Damit sind abgewiesen — um vom

wie die obige These sagt — auch die sprachveredelnde Wirkung nur dann vollaus eintreten, wenn dem Inhalt sein Recht geschieht, d. h. wenn derselbe nach den Gesetzen des Sachunterrichts behandelt wird.

Memorier-Materialismus und ähnlichen Verirrungen nicht zu reden —: erstlich der „Verbal-Realismus“, der den Sachunterricht durch ein Buch erteilen lassen will, — ferner die Leitfaden-Lehrweise, die keines Lesebuches zu bedürfen glaubt, desgleichen solche Lesebücher, die nicht auch als realistische Lernbücher dienen können, — und endlich die Kurzsichtigkeit, welche fixierte Reproduktionsfragen für überflüssig hält; — und alle diese Fehler sind wiederum abgewiesen nicht bloß im Namen der Sachbildung, sondern auch im Namen der Sprachbildung.

Nun die Konsequenzen für den Sprachunterricht.

Hier hat der alte Grundirrtum eine so lange Reihe von Mißgriffen erzeugt, daß einem beim Aufzählen fast der Atem ausgeht: das (auf der Elementarstufe) unstatthafte Grammatisieren, gleichviel ob an losen Redeteilen oder am Lesebuche, — die dazu gehörigen, viele Zeit verschlingenden grammatischen Übungen an losen Redeteilen, — die lange sich hinziehenden Leseergötzungen der Anfänger an sinnlosen Silben und Wörtern, — die mangelhafte Pflege der Sprachfertigkeit, häufig verbunden mit Vernachlässigung des onomatischen und lexikologischen Verständnisses, — die Überschätzung des belletristischen Lesebuches nach seiner sprachlichen Seite, und wieder die Unterschätzung und verkehrte Behandlung desselben nach seiner Bedeutung für die Gemütsbildung, — die Verkennung der Vorteile fixierter Repetitionsfragen für die Sprachbildung, — die mangelhafte Pflege der Übung im freien Reden 2c. 2c. Dazu rechne man weiter die nicht ins reine zu bringenden Kämpfe, welche die Vertreter der verschiedenen Methoden, Manieren und Manierchen unter sich führten, während sie doch eigentlich nur darin wetteiferten, wer die Isolierung (d. i. die Austrocknung) des Sprachunterrichts am weitesten treiben könnte, und so eine Sprachbildung zuwege brachten, der es mehr oder weniger überall gebrach: an Gewandtheit, Verständnis und Reichtum wie an Klarheit, Feinheit und Kraft, und vielleicht nicht am wenigsten an der so eifrig erstrebten Korrektheit. — Hier, in der eigentlichen Werkstatt des bisherigen Sprachunterrichts, wird sich insonderheit zeigen, was der neue sprachmethodische Grundsatz im Aufräumen und Ausfegen leisten kann. Er erklärt und beweist, daß nur diejenigen sprachlichen Übungen, welche zugleich um der Sachbildung willen nötig sind, den Kern, den eigentlichen Wertteil des Sprachunterrichts bilden. Damit ist der gesamte isolierte Sprachunterricht, wie er auch gestaltet sei und heiße, mit einem Federstrich verurteilt, — verurteilt als eine Verirrung von solcher Großartigkeit, daß sie nur noch in der Verirrung des „Verbal-Realismus“ ihresgleichen hat, — genau besehen aber denselben noch übertrifft, da der isolierte Sprachunterricht nichts anderes ist als der aus dem Mittelalter herübergeschleppte

formen- und phrasenlernende Ur-„Humanismus“. Über die Einzelmißgriffe dieses Grundirrtums braucht man nun keine Worte mehr zu verlieren. Wie das Gezweig des Baumes von selber fällt, wenn der Stamm abgehauen wird, so sind von jenen Verirrungen die einen samt den andern abgethan, wenn das Princip der Isolierung verworfen ist. Damit kann denn auch das endlose Streiten und Sorgen, womit der isolierte Sprachunterricht die Leute plagte, zu seiner Sabbathruhe gelangen, — und nach so vieler Mühe darf man ihm ein solch seliges Ende wohl gönnen.*)

Daraus will jedoch nicht gefolgert sein, daß die methodischen Handreichungsarbeiten, welche innerhalb des isolierten Sprachunterrichts geliefert worden sind, nun allesamt als wertlos über Bord geworfen werden müßten. Derjenige Teil dieser Arbeiten, welcher lediglich auf die isolierte Sprachschulung berechnet war, ist allerdings unbrauchbar geworden; was dagegen in den Dienst des Sachunterrichts eingehen kann, behält nach wie vor seinen Wert, wenn es für diesen Dienst zugerichtet wird.

Ganz besonders wichtig und interessant sind endlich die Konsequenzen hinsichtlich der Verbindung des Sachunterrichts und Sprachunterrichts.

Die drei Lehrmittel, welche der Sachunterricht zum gründlichen Durcharbeiten seines Wissensstoffes gebraucht — das wohlpräparierte mündliche Lehrwort (behufs des anschaulichen Verstehens), ein geeignetes Lesebuch (behufs des festen Einprägens) und fixierte Reproduktionsfragen (behufs des denkenden Wiedergebens) — eben diese drei Lehrmittel muß auch der Sprachunterricht wünschen; denn die dabei vorkommenden drei Lernoperationen: Hören, Lesen samt Memorieren, und freies (mündliches und schriftliches) Aussprechen — sind genau dieselben, auf welche auch die Sprachbildung hingewiesen ist. Je mehr nun einem Lehrer die Sachbildung anliegt, je eifriger er demgemäß die drei Lernoperationen betreibt — namentlich das einprägende Lesen und das freie Reproduzieren, weil diese die meiste Zeit in Anspruch nehmen — desto erfolgreicher arbeitet er zugleich für die Sprachbildung und zwar auf die beste Weise, welche die Sprachmethodik ersinnen kann. Und um-

*) Ein gewisser kleiner, ganz kleiner Rest besonderer Sprachübungen — behufs der Schreibrichtigkeit — kann allenfalls geduldet werden; aber auch bloß dann, wenn sich erweisen läßt, daß die dermalige regellose Orthographie dieselben vorderhand absolut nötig mache. Dieser Rest ist indessen so unbedeutend, daß es sich nicht lohnt, darüber viele Worte zu machen. — Die oben bei den aparten Sprachübungen miterwähnten onomatischen Exercitien gehören im Grunde gar nicht an diesen Platz, da sie es nicht mit der Form, sondern mit dem Inhalte (dem Sinne) der Worte und Redefiguren zu thun haben und überdies sich eng an den Sachunterricht anschließen.

gekehrt, je mehr einem Lehrer die Sprachbildung am Herzen liegt, je eifriger er demgemäß an dem sachlichen Stoffe die drei sprachlichen Übungen betreibt — nämlich durch das wohlpräparierte mündliche Lehrwort ein aufmerksames Hören weckt, tüchtig lesen und memorieren läßt und fleißig das (mündliche und schriftliche) freie Aussprechen übt, — desto erfolgreicher arbeitet er zugleich für die Sachbildung und zwar auf eine Weise, welche die Methodik des Sachunterrichts nicht besser erdenken kann. Kurz, jedes dieser beiden Lehrfächer kann nicht besser für sich selbst sorgen, als wenn es mit eifersüchtiger Liebe für das andere sorgt, — und kann nicht schlimmer sich schaden, als wenn es in thörichter Eigensucht von dem andern sich isoliert. Beide gehören zusammen wie rechtes Bein und linkes Bein, wie rechte Hand und linke Hand, wie Mann und Weib, wie — Vernunft und Sprache.*)

Wie anders beim isolierten Sprachunterricht. Was er auf seinem eigenen Gebiete verkehrt gemacht hat, bildet erst die Halbscheid seiner Schulden. Durch seine Absonderung entzog dieser naturwidrige Sprachunterricht auch dem Sachunterricht alle die Vorteile, die nur eine innig verbundene Sprachschulung ihm leisten kann — auf die derselbe absolut rechnen können muß, wenn er etwas Nennenswertes leisten soll. Und umgekehrt. — So hinkte denn der Sachunterricht durch die Welt auf seinem einen Beine, und ebenso der Sprachunterricht auf seinem einen Beine, — jeder für seinen Kopf. War das eine zwiefache „Altersweisheit“, oder — — sottise de deux parts, wie der böse Voltaire sagen würde? Und doch ließen die deutschen Schulleute schon vor 50 Jahren mit Wohlbehagen sich (von Curtmann) vorsagen: auf dem pädagogischen Gebiete seien die großen Entdeckungsreisen bereits alle gemacht! —

Noch eins. Es muß mir viel daran gelegen sein, dieser Theorie des Muttersprachunterrichts einen gewissen irrigen Nebengedanken von vornherein vom Leibe zu halten. Durch meine Auseinandersetzung kann er zwar nicht entstehen; allein der Leser könnte ihn möglicherweise von anderswoher mitbringen. Ich meine die irrige Vorstellung, als ob die hier vertretene Weise des Sprachunterrichts sich auch darauf stützen wolle, daß die Volksschule für die Grammatik und andere isolierte Sprachübungen keine Zeit habe. Die Volksschule ist allerdings in sehr beschränkte Verhältnisse gestellt.

---

*) Wie es scheint, haben schon die alten Griechen die parallele Entwicklung der Intelligenz und der Sprache, oder vielmehr das Verwachsensein beider — denn das ist der Punkt, um den es sich handelt — richtig aufgefaßt: im Griechischen bedeutet der Ausdruck logos sowohl „Vernunft“ als „Wort“.

Wer ein noch älteres Dokument über die Zusammengehörigkeit von Sachunterricht und Sprachunterricht gebrauchen kann, der lese und bedenke 1. Mos. 2, 19.

Ein Lehrverfahren, das sich ihr anbietet, muß sich also in diese Schranken zu schicken wissen. Das ist in der That bei dem meinigen der Fall. Allein im Princip hat diese Lehrweise mit den äußern Schulverhältnissen, seien sie günstig oder ungünstig, nichts zu thun. Sie empfiehlt sich vielmehr für alle Schulverhältnisse, auch für die günstigsten, auch für die untern Klassen der höhern Schulen. Sie prätendiert, die naturgemäße zu sein, — die einzige, die eine allseitige, vollkräftige und gesunde Sprachbildung verbürgt. Wenn in einer Schule — heiße sie Volksschule, Realschule oder Gymnasium — alle Wissens- und Kunstfächer wohl versorgt wären und doch noch Zeit genug übrig bliebe, um die deutsche Grammatik selbständig betreiben zu können: so würde ich trotzdem bis zum 14. Jahre derselben ebensowenig eine einzige Minute abtreten wie der Dogmatik, sondern alle überschüssige Zeit den andern Lehrfächern zuwenden. Die Schüler sollen ja grammatisch richtig reden (wie in religiösen Dingen richtig denken, empfinden und leben) lernen, aber nicht durch einen besonderen Unterricht in der Grammatik (und jenes nicht durch einen aparten Unterricht in der Dogmatik), sondern auf dem Wege der Anschauung und Übung. Ihr Reden soll naturwüchsig-unbewußt grammatisch richtig sein (und das religiöse Denken naturwüchsig-unbewußt richtig sein): es soll nicht anders sein können. Wenn der Schüler in der elementaren Anschauung und Übung sattelfest ist, und wenn dann auf einer späteren Altersstufe wirklich ein Bedürfnis oder ein Interesse für eine theoretische Unterweisung in der Grammatik (und Dogmatik) sich kundgiebt — aber ein wirkliches, kein eingebildetes oder aufgedrungenes — dann mag im Fortbildungsunterricht auch Grammatik (und Dogmatik) gelehrt werden, dann wird es mit Nutzen und Erfolg geschehen können. Wo diese Voraussetzungen nicht zutreffen, da kommt das Grammatisieren (und Dogmatisieren) zu früh, und dieses Verfrühen stört die gesunde naturwüchsige Entwicklung — es ist unnatürlich, schädlich. Wenn man den Schaden auf dem Arbeitsfelde des grammatischen Unterrichts nicht sehen kann, so sollte man ihn wenigstens auf dem Gebiete des dogmatischen Religionsunterrichts sehen können — hier an der konfessionalistischen Engbrüstigkeit, Selbstbespiegelung und Zerfahrenheit, dort an der religiösen Gleichgültigkeit, Verödung und Blasiertheit, in die unser armes Volk durch die dogmatisierende Lehr- und Predigtweise der Theologen mit ihrer Kleinkrämerei, Haarspalterei und Haderei geraten ist.

Allein es handelt sich ja im Sprachunterricht keineswegs bloß um Zurückstellung der Grammatik — denn die Verfrühung des grammatischen Unterrichts ist nur ein Bruchteil des Übels — sondern um Beseitigung des gesamten isolierten Sprachunterrichts. Es handelt sich

überhaupt nicht um eine bloße Negation, um ein Beschränken oder Abthun von etwas, sondern um die Einsetzung von etwas Positivem, um die Bepflanzung eines halb leeren, halb unzulänglich angebauten Platzes: um die Einführung des rechten Realunterrichts und den engen Anschluß der Sprachschulung an den gesamten Sachunterricht. Und das — nochmals gesagt — nicht um der beschränkten Verhältnisse der Volksschule willen, sondern weil diese Weise überall die richtige, die beste ist. Der Vorteil, den der fremdsprachliche Unterricht den höhern Schulen gewährt, läßt sich allerdings in der Volksschule durch nichts ersetzen. Derselbe wird aber auch erst auf den oberen Stufen bemerkbar. Überdies kann die Volksschule den drei Wissensfächern und der sprachlichen Schulung an denselben mehr Zeit zuwenden, als die höhere Schule bei ihrem ausgedehnten fremdsprachlichen Unterrichte. Wenn daher die höhern Schulen in den untern Klassen den Sachunterricht nicht so betreiben und so für die Sprachbildung ausnützen können oder wollen, wie es vorhin empfohlen ist: so wird der auf jene richtige Weise geschulte Zögling der Volksschule in seinem 15. Jahre dem gleichalterigen Zöglinge der höhern Schulen in der Sachbildung wie in der Sprachbildung nicht nur nicht nachstehen, sondern ihn entschieden übertreffen.

Darin — in dem Unterschiede zwischen einer bloßen Negierung der Grammatik und der Ponierung des rechten Sach- und Sprachunterrichts — liegt auch die große Kluft, die meine sprachmethodische Theorie von der des verehrten Professors Hülsmann scheidet. Soweit es sich um die Negation handelt, steht er mit seiner „radikalen" Ansicht keineswegs einsam da. Vielmehr hält meine Kritik so weit mit der seinigen getreue Kameradschaft. Aber dann sind wir erst an den Punkt gelangt, wo mein „Radikalismus" — der, auf den ich Wert lege — erst beginnt: einmal die Kritik des hergebrachten Realunterrichts und sodann — und das ist mir die Hauptsache — die Ponierung des rechten Sach- und Sprachunterrichts. Vor der bloßen Negation wollten die Anhänger des (grammatisierenden und nichtgrammatisierenden) isolierten Sprachunterrichts nicht völlig das Feld räumen. Und sie hatten ein gewisses Recht dazu. Wenn sie der scharfen Kritik Magers, Hülsmanns und Wackernagels auch direkt nichts mehr entgegenzusetzen wußten, so hielt sie doch ein gewisses Etwas ab, ohne Rückhalt beizustimmen. Sie sagten sich: „Das verbal-realistische Lesebuch, an das wir gewiesen werden, kann doch nur einen höchst ärmlichen Realunterricht ergeben; will man uns nun auch noch die selbständige Sprachschulung nehmen, so ist das ernsthafte Lernen sowohl aus dem Realunterricht wie aus dem Sprachunterricht verbannt, — abgesehen davon, daß der hergebrachte Religionsunterricht noch viel zu wünschen übrig läßt.

Leichtfertigkeit zur Rechten und Leichtfertigkeit zur Linken — daraus kann kein Heil erwachsen. Weiß man uns rechten Sachunterricht nicht zu zeigen, so wollen wir die Kinder wenigstens in der Muttersprache tüchtig schulen, so gut es geht." So räsonnierte — bewußt oder unbewußt — das pädagogische Gefühl; und gegen die bloß negative Kritik hatte es vollständig recht. Darum habe ich über den Sprachunterricht nicht eher schreiben mögen, — obwohl der richtige Weg mir seit langem klar vor Augen stand — bis es mir möglich war, ein praktisches Lehrhülfsmittel vorzulegen, das die rechte Weise des Sachunterrichts zeigen kann. Mein „Radikalismus" ist es also, welcher dermalen allein steht. Aber ich bin der guten Zuversicht, daß es nicht lange dauern wird. Praktisch sind zwar noch viele Schwierigkeiten im Wege, — sie liegen jedoch beim Realunterricht, nicht beim Sprachunterricht. Ich möchte auch beinahe glauben, daß gerade jenes pädagogische Gefühl, welches der bloß negativen Kritik nicht nachgeben wollte, meiner Theorie am ersten zustimmen werde. Sie setzt einen Sachunterricht, der an Ernst nichts zu wünschen übrig läßt, und zugleich einen Sprachunterricht, der an Ernst nichts zu wünschen übrig läßt. Wem es nun in Wahrheit um ein ernstliches — auf Kenntnis-erwerb, auf Denkenkönnen und auf Redenkönnen zielendes — Lernen zu thun ist, der kann hier ein Genügen finden.

Zum Schlusse kann ich mir nicht versagen, zwei kurze Zeugnisse von guter Herkunft beizufügen, die mir von jeher als das Treffendste gegolten haben, was über die hier besprochene Frage auf so engem Raume geschrieben worden ist. Die meisten Leser werden ohne Zweifel alte Bekannte in ihnen begrüßen. Auch sind sie zu meisterhaft deutsch geredet, als daß sie einer Erläuterung bedürften: doch meine ich die Erfahrung gemacht zu haben, daß diese goldenen Worte, wenn sie im Sinne der vorstehenden Betrachtung gelesen werden, einen noch helleren und eindringlicheren Klang gewinnen.

Ein Wort Dr. Luthers über Sachbildung und Sprachbildung.*)

„Das Erkenntnis ist zweierlei: eines der Worte, das andere der Sachen. Wer nun das Erkenntnis der Sache oder Handels nicht hat, dem wird die Erkenntnis der Worte nicht helfen. Nach einem alten Sprichwort pfleget man zu sagen: Was einer nicht wohl versteht und weiß, davon wird er auch nicht wohl reden können. Solcher Exempel hat unsere Zeit viel an den Tag gebracht. Denn viel sehr gelehrte und be-

*) Ich citiere die Stelle nach v. Raumers Gesch. d. Pädagogik, S. 181 ff.

überhaupt nicht um eine bloße Negation, um ein Beschränken oder Abthun von etwas, sondern um die Einsetzung von etwas Positivem, um die Bepflanzung eines halb leeren, halb unzulänglich angebauten Platzes: um die Einführung des rechten Realunterrichts und den engen Anschluß der Sprachschulung an den gesamten Sachunterricht. Und das — nochmals gesagt — nicht um der beschränkten Verhältnisse der Volksschule willen, sondern weil diese Weise überall die richtige, die beste ist. Der Vorteil, den der fremdsprachliche Unterricht den höhern Schulen gewährt, läßt sich allerdings in der Volksschule durch nichts ersetzen. Derselbe wird aber auch erst auf den oberen Stufen bemerkbar. Überdies kann die Volksschule den drei Wissensfächern und der sprachlichen Schulung an denselben mehr Zeit zuwenden, als die höhere Schule bei ihrem ausgedehnten fremdsprachlichen Unterrichte. Wenn daher die höhern Schulen in den untern Klassen den Sachunterricht nicht so betreiben und so für die Sprachbildung ausnützen können oder wollen, wie es vorhin empfohlen ist: so wird der auf jene richtige Weise geschulte Zögling der Volksschule in seinem 15. Jahre dem gleichalterigen Zöglinge der höhern Schulen in der Sachbildung wie in der Sprachbildung nicht nur nicht nachstehen, sondern ihn entschieden übertreffen.

Darin — in dem Unterschiede zwischen einer bloßen Negierung der Grammatik und der Ponierung des rechten Sach- und Sprachunterrichts — liegt auch die große Kluft, die meine sprachmethodische Theorie von der des verehrten Professors Hülsmann scheidet. Soweit es sich um die Negation handelt, steht er mit seiner „radikalen" Ansicht keineswegs einsam da. Vielmehr hält meine Kritik so weit mit der seinigen getreue Kameradschaft. Aber dann sind wir erst an den Punkt gelangt, wo mein „Radikalismus" — der, auf den ich Wert lege — erst beginnt: einmal die Kritik des hergebrachten Realunterrichts und sodann — und das ist mir die Hauptsache — die Ponierung des rechten Sach- und Sprachunterrichts. Vor der bloßen Negation wollten die Anhänger des (grammatisierenden und nichtgrammatisierenden) isolierten Sprachunterrichts nicht völlig das Feld räumen. Und sie hatten ein gewisses Recht dazu. Wenn sie der scharfen Kritik Magers, Hülsmanns und Wackernagels auch direkt nichts mehr entgegenzusetzen wußten, so hielt sie doch ein gewisses Etwas ab, ohne Rückhalt beizustimmen. Sie sagten sich: „Das verbal-realistische Lesebuch, an das wir gewiesen werden, kann doch nur einen höchst ärmlichen Realunterricht ergeben; will man uns nun auch noch die selbständige Sprachschulung nehmen, so ist das ernsthafte Lernen sowohl aus dem Realunterricht wie aus dem Sprachunterricht verbannt, — abgesehen davon, daß der hergebrachte Religionsunterricht noch viel zu wünschen übrig läßt.

Leichtfertigkeit zur Rechten und Leichtfertigkeit zur Linken — daraus kann kein Heil erwachsen. Weiß man uns rechten Sachunterricht nicht zu zeigen, so wollen wir die Kinder wenigstens in der Muttersprache tüchtig schulen, so gut es geht." So räsonnierte — bewußt oder unbewußt — das pädagogische Gefühl; und gegen die bloß negative Kritik hatte es vollständig recht. Darum habe ich über den Sprachunterricht nicht eher schreiben mögen, — obwohl der richtige Weg mir seit langem klar vor Augen stand — bis es mir möglich war, ein praktisches Lehrhülfsmittel vorzulegen, das die rechte Weise des Sachunterrichts zeigen kann. Mein „Radikalismus" ist es also, welcher dermalen allein steht. Aber ich bin der guten Zuversicht, daß es nicht lange dauern wird. Praktisch sind zwar noch viele Schwierigkeiten im Wege, — sie liegen jedoch beim Realunterricht, nicht beim Sprachunterricht. Ich möchte auch beinahe glauben, daß gerade jenes pädagogische Gefühl, welches der bloß negativen Kritik nicht nachgeben wollte, meiner Theorie am ersten zustimmen werde. Sie setzt einen Sachunterricht, der an Ernst nichts zu wünschen übrig läßt, und zugleich einen Sprachunterricht, der an Ernst nichts zu wünschen übrig läßt. Wem es nun in Wahrheit um ein ernstliches — auf Kenntniserwerb, auf Denkenkönnen und auf Redenkönnen zielendes — Lernen zu thun ist, der kann hier ein Genügen finden.

Zum Schlusse kann ich mir nicht versagen, zwei kurze Zeugnisse von guter Herkunft beizufügen, die mir von jeher als das Treffendste gegolten haben, was über die hier besprochene Frage auf so engem Raume geschrieben worden ist. Die meisten Leser werden ohne Zweifel alte Bekannte in ihnen begrüßen. Auch sind sie zu meisterhaft deutsch geredet, als daß sie einer Erläuterung bedürften: doch meine ich die Erfahrung gemacht zu haben, daß diese goldenen Worte, wenn sie im Sinne der vorstehenden Betrachtung gelesen werden, einen noch helleren und eindringlicheren Klang gewinnen.

Ein Wort Dr. Luthers über Sachbildung und Sprachbildung.*)

„Das Erkenntnis ist zweierlei: eines der Worte, das andere der Sachen. Wer nun das Erkenntnis der Sache oder Handels nicht hat, dem wird die Erkenntnis der Worte nicht helfen. Nach einem alten Sprichwort pfleget man zu sagen: Was einer nicht wohl versteht und weiß, davon wird er auch nicht wohl reden können. Solcher Exempel hat unsere Zeit viel an den Tag gebracht. Denn viel sehr gelehrte und be-

*) Ich citiere die Stelle nach v. Raumers Gesch. d. Pädagogik, S. 181 ff.

redte Leute geben überaus närrische und lächerliche Dinge vor, nachdem sie sich unterstehen von solchen Händeln zu reden, die sie nie verstanden haben."

„Wer aber den Handel innen hat, der lehret recht und trifft die Herzen, ob er wohl unberedt und nicht fertig in Worten ist. Also that es Cato dem Ciceroni zuvor, wenn er im Rat redete, ob er gleich solche Dinge grob und ohne allen Schmuck und Zierde vorbrachte, die sich in keines Menschen Verstand schicketen und darauf niemand dachte."

„Also wird der Wort-Verstand oder die Grammatik leichte, wenn man den Handel recht versteht; wie Horatius auch lehret, daß die Worte leichtlich folgen, wo der Handel recht eingenommen, erkannt und betrachtet ist: wo man aber den Verstand des Handels nicht hat, da ist auch die Erkenntnis der Worte vergeblich." —

Ludwig Uhland: an die Frankfurter deutsche Sprachgesellschaft.*)

Gelehrte deutsche Männer,
Der deutschen Rede Kenner,
Sie reichen sich die Hand,
Die Sprache zu ergründen,
Zu regeln und zu ründen,
In emsigem Verband.

Indes nun diese walten,
Bestimmen und gestalten
Der Sprache Form und Zier:
So schaffe du inwendig,
Thatkräftig und lebendig,
Gesamtes Volk, an ihr.

Ja gieb ihr du die Reinheit,
Die Klarheit und die Feinheit,
Die aus dem Herzen stammt!
Gieb ihr den Schwung, die Stärke,
Die Glut, an der man merke,
Daß sie vom Geiste flammt!

An deiner Sprache rüge
Du schärfer nichts, denn Lüge,
Die Wahrheit sei ihr Hort!
Verpflanz' auf deine Jugend
Die deutsche Treu und Tugend
Zugleich mit deutschem Wort!

Zu buhlerischem Girren
Laß du ihn niemals kirren,
Der ernsten Sprache Klang!
Sie sei dir Wort der Treue,
Sei Stimme zarter Scheue,
Sei echter Minne Sang!

Sie diene nie am Hofe
Als Gauklerin, als Zofe,
Das Lispeln taugt ihr nicht;
Sie töne stolz, sie weihe
Sich dahin, wo der Freie
Für Recht, für Freiheit spricht.

Wenn so der Sprache Mehrung,
Verbesserung und Klärung
Bei dir von statten geht:
So wird man sagen müssen,
Daß, wo sich Deutsche grüßen,
Der Atem Gottes weht.

---

*) Zu ihren Mitgliedern gehörte u. a. auch der bekannte Sprachforscher Ferd. Becker.

III.

Die verschiedenen Ansichten vom Realienbuche.*)

Es giebt fünferlei Ansichten vom Realienbuche. Das klingt sonderbar, ist aber leider wahr, — wie sich zeigen wird.

Wenn wir folgende vier Fragen der Reihe nach zur Sprache bringen, so werden die fünf Parteien nacheinander deutlich zum Vorschein kommen.

1. Ob ein selbständiger Realunterricht erteilt werden soll?
2. Ob ein besonderes Realienbuch gebraucht werden soll?
3. Ob dasselbe auch beim Neulernen (an Stelle des mündlichen Lehrwortes) gebraucht werden darf — oder bloß als Einprägungs-Hülfsmittel?
4. Ob die Darstellung auszugartig sein soll — oder ausführlich (d. h. zum Lesen geeignet)?

ad 1. (Ob selbständiger Realunterricht?)

Die Regulativpartei sagt Nein; alle übrigen sagen einhellig Ja.

Da die Regulativpartei den selbständigen Realunterricht abweist, so hat sie also mit den drei andern Fragen (vom Hülfsbuche) nichts mehr zu thun.

Zur näheren Charakterisierung der Regulativ-Partei ist noch folgendes zu bemerken. Dort wünscht man zwar auch, daß aus den Realien etwas gelernt werde, aber nur so viel, als bei der Behandlung des belletristischen Lesebuches im Sprachunterricht nebenbei von selbst gelernt werden kann.

ad 2. (Ob ein besonderes Realienbuch?)

Dr. Dittes sagt Nein; alle übrigen, die noch mitzusprechen haben, antworten einmütig mit Ja.

Da Dittes das Realienbuch abweist, so hat er mit den beiden noch restierenden Fragen (von dem Zwecke und der Beschaffenheit desselben) nichts mehr zu thun.

Dittes will übrigens — soviel mir bekannt — nicht principiell bestreiten, daß ein Hülfsbuch im Realunterricht nützlich sein könne — bei richtigem Gebrauch. Er glaubt aber, daß das Realienbuch, wenn es ein-

*) Statt „Realienbuch" könnte man allgemein sagen: „sachunterrichtliches Lernbuch", indem dann auch mit an das bibl. Historienbuch zu denken wäre.

mal da ist, den Lehrer leicht zu mißbräuchlicher Benutzung verleite, — sei es, daß derselbe das Buch auch da heranziehe, wo von Rechts wegen das persönliche Lehrwort auftreten soll, oder daß die Last des Einprägens zu sehr auf die Schüler abgewälzt werde. Dieweil nun Dittes auf die persönliche Thätigkeit des Lehrers den Hauptwert legt, so will er lieber auf den Hülfsdienst des Buches ganz verzichten, als den Lehrer der Versuchung aussetzen, das Buch in verkehrter Weise zu gebrauchen. Seine Abweisung des Realienbuches beruht also nicht auf einem principiellen, sondern auf einem Opportunitätsgrunde.

(Da Dittes beim Realunterricht ein Buch als Lernhülfsmittel ablehnt, so wird man annehmen müssen, daß er es konsequenterweise auch beim bibl. Geschichtsunterricht thut.)

ad 3. (Ob das Realienbuch auch beim Neulernen gebraucht werden darf?)

Bei historischen Stoffen (genauer: wo die Objekte nicht der unmittelbaren Anschauung vorgeführt werden können) sagt Ziller Ja. Nach ihm soll nämlich die betreffende Lektion zunächst (abschnittsweise) von den Schülern gelesen werden, damit sie eine „Totalanschauung" gewinnen, und erst dann soll der Lehrer durch eine Unterredung in die genauere Anschauung einführen. Alle übrigen (Dr. Dittes eingerechnet) stimmen einhellig mit Nein, indem sie fordern, daß das Neulernen ausschließlich durch das mündliche Lehrwort geschehe und zwar bei historischen Stoffen gerade so gut wie bei den naturkundlichen. Ihnen gilt das Realienbuch lediglich als ein Hülfsmittel beim Einprägen. (Bei den Leitfaden-Freunden kündigt sich diese ihre Ansicht auch schon durch die Form des Buches an.)

ad 4. (Ob die Darstellung im Realienbuche auszugartig sein soll, oder aber ausführlich?)

Das ist der Punkt, wo die beiden letzten Parteien auseinandertreten: die Leitfaden-Anhänger wünschen nur einen kurzen Auszug; — ich fordere dagegen entschieden eine ausführliche Darstellung — d. h. eine solche, die sich zum Lesen eignet. (Ebenso Ziller, bei den historischen Stoffen.)

So haben sich uns also fünf verschiedene Ansichten vom Realienbuche zu erkennen gegeben. An der Hand der vorgelegten Fragen traten sie in folgender Reihenfolge auf.

1. Die Regulative,
2. Dittes,
3. Ziller,
4. Die Leitfaden-Freunde,
5. Meine Ansicht.

Die vorgeführten Fragen haben uns zwar gezeigt, daß wirklich fünferlei Ansichten da sind; sie lassen aber nicht genug den ganzen Sinn jedes dieser Standpunkte erkennen, und wie dieselben nach ihrem tieferen Sinne sich verwandtschaftlich oder gegnerisch zu einander stellen.

Um nun auch das Verwandtschaftsverhältnis etwas näher zu erforschen, müssen wir noch drei andere methodische Fragen in Betracht ziehen.

Vorab muß jedoch die Regulativpartei überhaupt ausgeschieden werden; denn da sie einen selbständigen Realunterricht nicht anerkennt, so hat sie also bei der methodischen Behandlung dieses Lehrfaches auch nicht mitzusprechen.

Die drei Fragen, über welche die vier übrigen Parteien sich noch auszusprechen haben, sind folgende:

5. Muß beim Neulernen eine möglichst genaue Anschauung erstrebt, mithin für eine dem entsprechende ausführlich-anschauliche Vorführung des Stoffes gesorgt werden?
6. Muß diese anschauliche Vorführung des Stoffes — auch des historischen — lediglich vermittelst des mündlichen Lehrwortes geschehen, oder darf dabei auch das Buch (durch Lesenlassen) mit zu Hülfe genommen werden?
7. Kann beim Einprägen auch ein Buch nützlich sein?

ad 5. (Ob genaue Anschauung?)

Vom Standpunkte der neueren Methodik (seit Pestalozzi) muß diese Frage unzweifelhaft als eine Kardinalfrage gelten und unter den Kardinalfragen als die erste und wichtigste.

Dittes, Ziller und ich antworten auf diese Frage entschieden und einhellig Ja. Ein Teil der Leitfaden-Anhänger stimmt ohne Zweifel ebenso. Die übrigen mögen in thesi gleichfalls diese Wahrheit bekennen; in der Praxis handeln sie aber nicht danach, da die von ihnen gebrauchten Leitfäden (und ihre Lehrpläne) viel mehr Stoff enthalten, als bei einer ausführlich-anschaulichen Vorführung durchgenommen werden kann. Da es sich nun um einen methodischen Grundsatz handelt, der unter den wichtigsten der erste ist, so ergiebt sich, daß dieser Teil der Leitfaden-Anhänger in praxi den übrigen Parteien so fern als möglich steht, ja noch ferner als die Regulativpartei, da dieselbe in denjenigen Fächern, welche sie als selbständige anerkennt, auch jenen methodischen Grundsatz anerkennt.

ad 6. (Ob das Neulernen lediglich vermittelst des mündlichen Lehrwortes geschehen soll?)

Durch diese Frage vollzieht sich eine neue Gruppierung der Parteien.

Dittes und ich sagen einstimmig und mit aller Entschiedenheit Ja. Ziller dagegen nimmt, wie oben bereits bemerkt, bei historischen Stoffen

auch das Buch mit in Gebrauch. Hier sind also zwei scharf geschiedene Gruppen. Auf welcher Seite stehen nun die Leitfaden-Anhänger? Dem Anscheine nach auf seiten der ersten Gruppe (Dittes und Dörpfeld); denn da ihr auszugartiges Realienbuch sich nicht zum Lesen eignet, so kann dasselbe nicht so gebraucht werden, wie Ziller es bei historischen Stoffen gebraucht wissen will. Daneben steht aber eine andere Thatsache. Ein großer Teil der Leitfaden-Freunde läßt im bibl. Geschichtsunterricht beim Neulernen zuerst die Geschichte lesen, folgt also hier dem Zillerschen Verfahren, — was bekanntlich insoweit auch das Verfahren der Regulativpartei und in der bibl. Geschichte überhaupt das ur-altübliche ist. Diese Leitfaden-Anhänger halten es sonach in der vaterländischen Geschichte mit Dittes und Dörpfeld, in der bibl. Geschichte dagegen mit Ziller und den Regulativen. Wie stimmt das? Ziller weiß, was er thut, denn er verfährt in der bibl. Geschichte nicht anders als in der vaterländischen; diese Leitfaden-Anhänger dagegen haben offenbar ihre methodischen Gedanken noch nicht ins reine gebracht.

(NB. Besonders interessant und beachtenswert ist das Licht, welches bei Frage 5 und 6 auf die Partei der Leitfaden-Freunde resp. auf einige Teile derselben fällt.)

ad 7. (Ob beim Einprägen auch ein Buch irgend welche nützliche Dienste leisten kann?)*)

Ziller, die Leitfaden-Anhänger und ich wünschen und fordern übereinstimmend ein Hülfsbuch beim Einprägen; Dittes wünscht ein solches nicht.

Vorab wird darzustellen sein, was alle drei Parteien gemeinsam wider Dittes zu sagen haben; sodann das, was ich von meinem Standpunkte (kraft der zweckmäßigeren Form des Buches) noch besonders wider ihn geltend zu machen habe.

A. Alle drei Parteien vereint — können folgendes sagen:

Zunächst käme in Frage, ob Dittes die Nützlichkeit eines Hülfsbuches rundweg bestreiten will, oder ob sein Votum nur den oben erwähnten Opportunitätsgrund im Sinne hat.

Nehmen wir den letzteren Fall an — wobei also die Nützlichkeit an und für sich zugestanden ist — so ist darauf zu bemerken:

Das Dittessche Votum ist dann nicht eine Antwort auf eine methodische Frage, sondern auf die schulregimentliche: was zu thun sei, damit das Realienbuch nicht gemißbraucht werde. Man muß sehr bedauern, daß Dittes in die methodische Verhandlung eine Frage hereinzieht, die an einen ganz andern Ort gehört. Das kann nur Vernebelung

*) Diese Frage ist mit Absicht so formuliert, um Herrn Dittes, der in diesem Punkte am weitesten abseits steht, möglichst nahe — auf den Leib zu rücken.

und Verwirrung anstiften, und das ist um so mehr zu beklagen, da die Realienbuch-Verhandlung wegen der verschiedenen Parteien ohnehin sehr verwirrt ist. Sorgen wir doch erst dafür, daß die methodische Frage ins reine kommt! Mit der schulregimentlichen wollen wir dann schon bald fertig werden. — Doch sehen wir davon ab; prüfen wir auch Dittes Antwort auf die schulregimentliche Frage. Daß das Realienbuch (wie auch das bibl. Historienbuch) verkehrt gebraucht werden kann, namentlich dadurch, daß der Lehrer die Einprägungsarbeit fast ganz auf die Schüler abladet, ist bekannt. Wie soll dem gewehrt werden? Wenn nun einer rät, überhaupt kein Realienbuch zu dulden, so werden diejenigen Lehrer, welche es richtig zu gebrauchen wissen, mit Recht fragen, ob sie denn dafür gestraft werden sollten, weil andere das Buch mißbrauchen. Sie werden sich also den Ditteschen Verzweiflungsvorschlag entschieden verbitten. Die Lehrer an mehrstufigen Klassen, zumal die an einklassigen Schulen, werden überdies sagen: in ihrer Lage sei das Realienbuch nicht bloß nützlich, sondern absolut notwendig. Wolle man ihnen das benötigte Lehrmittel vorenthalten, dann möge man sie auch vom selbständigen Realunterricht entbinden. Entweder — oder. In Summa: Dittes Vorschlag hat somit nicht mehr Wert wie der: um den Zahnschmerzen aus dem Wege zu gehen, solle man sich alle Zähne ausziehen lassen. Das gemeinte Übel ist dann allerdings beseitigt; es ist aber ebenso gewiß, daß niemand dieses Mittel in Gebrauch nehmen wird.

Sollte Herr Dittes jedoch wirklich die Nützlichkeit eines Realienbuches (und bibl. Historienbuches) an und für sich bestreiten wollen, so dürfte man gespannt sein, wie er die nachstehenden Gründe für diese Nützlichkeit widerlegen will.

1. Der Schüler soll nicht bloß die Sache lernen, um die es sich handelt, sondern auch das Lernen lernen, also auch das Einprägen. Daraus folgt: Auch wo der Lehrer vollaus die Zeit hat, bei den nötigen Einprägungsübungen mitzuwirken und so dem Schüler die Arbeit zu erleichtern, so muß sich diese Mitwirkung doch eine bestimmte Grenze setzen — d. i. dem Schüler Raum geben, auch ohne Gängelband gehen zu lernen; ohne Bild geredet: ein Stück selbständiger Einprägungsarbeit zu verrichten. Dieses selbständige Repetieren kann geschehen einerseits durch schriftliche Arbeiten (in allerlei Form), die ohne Zweifel auch Herr Dittes fordert, und andrerseits (und zwar vorher) durch häusliches Nachlesen der Lektion. Diese letztere Übung setzt aber eben ein Buch voraus, — (sei's auch nur ein kompendiarischer Leitfaden).

2. Wollte der Lehrer den Schülern zumuten, zu Hause die Lektion ohne ein Buch zu repetieren, so würde die Auffrischung leicht lückenhaft werden, zumal bei den schwächeren. Das Buch ermöglicht eine genaue, vollständige Repetition, — auch bei den schwächeren Schülern.
3. Diejenigen Schüler, welche eine oder mehrere Lektionen haben versäumen müssen und doch gern mit der Klasse Schritt halten wollen, sind bei Dr. Dittes ratlos und verlassen. Das Buch ermöglicht es ihnen, durch häuslichen Fleiß das Versäumte wenigstens einigermaßen nachzuholen.
4. Im Verfolg des Unterrichts oder bei einer summarischen Repetition größerer Abschnitte (z. B. bei Monats- oder Quartalprüfungen) pflegt sich bekanntlich immer herauszustellen, daß der eine Schüler hier, ein anderer dort in seinem Wissen unsicher ist. Das Buch ermöglicht es ihnen, diese Lücken noch rechtzeitig auszufüllen. — Kurz, das Buch ermöglicht auch eine spätere Repetition.
5. In dem häuslichen Lesen tritt eine neue Form der Repetition auf und bringt somit mehr Mannigfaltigkeit in die Einprägungsarbeit. Variatio delectat. Da das Wiederholen, weil ihm der Reiz der Neuheit fehlt, ohnehin stark von der Langweile gedrückt ist, so darf jener Vorteil ja nicht unterschätzt werden.

Soweit gelten die Gründe auch für die einstufigen Klassen (und bei wenigen Schülern), wo der Lehrer durch nichts behindert ist, die Einprägungsübungen ausschließlich unter seiner Mitwirkung vorzunehmen, falls er dies für zulässig hält. Nun kommen aber auch die mehrstufigen Klassen in Betracht — bis hinunter zu den einklassigen Schulen, wo der Lehrer für alle Jahrgänge zu sorgen hat. Hier muß der Lehrer beim Einprägen die Selbstthätigkeit der Schüler noch mehr in Anspruch nehmen, zumal in der einklassigen Schule, — mehr, als es an und für sich wünschenswert wäre. Daraus folgt dann:

6. daß hier das Realienbuch nicht bloß nützlich, sondern absolut notwendig ist.

Das sind die Gründe, welche alle drei Parteien vereint wider Dr. Dittes geltend zu machen haben. Offenbar würde damit der Prozeß wider diesen Gegner bereits vollständig gewonnen sein. Hierzu kommen überdies

B. diejenigen Gründe, welche aus der von mir empfohlenen zweckmäßigeren Form des Hülfsbuches folgen — die sonach zugleich Gründe wider die Leitfaden-Anhänger sind:

7. (1.) Es tritt das Lesen in der Schule hinzu, — also eine abermalige neue Repetitionsübung.

8. (2.) Falls dieses Lesen, wie ich rate, nach Fragen geschieht, so wird die Memorierkraft des Lesens beträchtlich verstärkt. (S. die psychologische Monographie über Denken und Gedächtnis, S. 117 ff., Ges. Schriften, I. Bd. 1. Teil.)
9. (3.) Durch die zweckmäßigere Form des Buches (ausführliche Darstellung inkl. der dazu gehörigen gedruckten Repetitionsfragen) steigern sich alle unter 2—6 genannten Vorteile.

Bis dahin (1—9) wurden nur diejenigen Vorteile aufgeführt, welche dem sachlichen Lernen zu gute kommen.

Hiermit würde die Realienbuchfrage nicht bloß wider Dr. Dittes, sondern auch wider die Leitfaden-Anhänger zu Gunsten meiner Ansicht erledigt sein.

Die vorstehenden neun Vorteile im sachlichen Lernen bilden aber nur die Hälfte meiner Gründe für das ausführliche Realienbuch. Die andere Hälfte der Gründe liegt in den zahlreichen Vorteilen, welche das sprachliche Lernen gewinnt.

Der bisherige Grundsatz, daß das belletristische Lesebuch die Grundlage des Sprachunterrichts zu bilden habe, sagt nur die halbe Wahrheit. Die ganze lautet: Grundlage des Sprachunterrichts sind das belletristische Lesebuch und die sachunterrichtlichen Lernbücher, die aber dann ebenfalls „Lesebücher" sein müssen.

Wird dies anerkannt und werden dann alle praktischen Konsequenzen dieses Vollprincips gezogen — für die Behandlung des Sachunterrichts wie für die des Sprachunterrichts (vgl. „Zwei dringliche Reformen," Ges. Schriften, V. Bd., I. Teil), so ergeben sich für das sprachliche Lernen folgende Vorteile:

a) Der Sprachunterricht wird in jedem Betracht erfolgreicher — hinsichtlich
   1. der Sprachfertigkeit (Lesen, Sprechen, Schreiben),
   2. des Sprachverständnisses,
   3. der Sprachrichtigkeit.
b) Die Sprachbildung wird von mehrfachen Einseitigkeiten (belletristisch u. s. w.) erlöst und darum in jedem Betracht praktischer und gesunder.

Damit ist die Anhängerschaft des Leitfadens zweimal besiegt und Dr. Dittes dreimal.

IV.

Die Verwertung der physikalischen Lektionen für die Sprachbildung.

Die Gegner des Real-Lesebuches finden dasselbe insbesondere bei der Naturkunde nicht zweckmäßig, und so sind denn ihre Gründe vornehmlich von diesem Fache hergenommen. Es wird daher rätlich sein, auf diesen Lehrgegenstand etwas genauer einzugehen.

Der naturkundliche Unterricht unterscheidet sich bekanntlich von den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern dadurch, daß dort das Auffassen des konkreten Stoffes durch das sinnliche Anschauen der Naturkörper oder Naturvorgänge geschieht, während es bei der Profan- und biblischen Geschichte vornehmlich nur durch die Sprache vermittelt werden kann. Gegnerischerseits wird nun geltend gemacht, es sei zu befürchten, daß durch das Reallesebuch das sinnliche Anschauen der Objekte, worauf hier alles ankomme, beeinträchtigt werde. Wie soll das zugehen? Das Realienbuch ist ja kein Lehrbuch, sondern bloß ein Lern- oder Wiederholungsmittel. Es setzt demnach voraus, daß alles, was zur Anschauungsoperation gehört, bereits ganz und richtig ausgeführt sei; auch die erste Repetition geschieht noch ohne Buch, durch mündliches Fragen. Erst wenn dies alles erledigt ist, soll anstatt einer nochmaligen frageweisen Wiederholung das Lesen der betreffenden Lektion eintreten. Dieses Lesen aber ist, weil das Wiederholen in einer neuen Form auftritt, für die Schüler ohne Zweifel interessanter als ein nochmaliges mündliches Repetieren, überdies in mehrfacher Hinsicht nützlicher. Wie soll nun dadurch eine Schmälerung der Anschauungsoperation geschehen? Glaubte ein Lehrer etwa, die Anschauungsoperation und die erste Wiederholung weniger sorgfältig vornehmen zu dürfen — in der Hoffnung, daß das nachfolgende Lesen das Versäumte wieder gut machen werde, so wäre er eben ein gewissenloser Mann, der seine Pflicht nur halb erfüllt. Jedes Mittel, auch das allernützlichste, kann mißbraucht werden; aber das Mittel selbst ist daran unschuldig. Und

wenn thörichte oder pflichtvergessene Leute solchen Mißbrauch treiben, so wird es doch den übrigen nicht einfallen, um deswillen auf den richtigen Gebrauch zu verzichten. Über diesen Einwand der Gegner mehr zu sagen, wird nicht nötig sein.*)

Beleuchten wir nun die Frage etwas näher, ob vielleicht bei der Naturkunde das Reallesebuch weniger notwendig ist als bei den andern sachunterrichtlichen Fächern. Hier muß von vornherein im Auge behalten werden, daß dieses Hülfsbuch zwei Zwecke hat: Förderung des sachlichen Lernens und Förderung der Sprachbildung. Was zunächst die Hülfe beim sachlichen Lernen betrifft, so ist bereits früher bemerkt, daß Dörpfeld in diesem Betracht, falls die Schulklasse bloß aus einer Abteilung besteht, ein naturkundliches Lesebuch nicht für absolut und unentbehrlich hält; da bei sinnlich-vorführbaren Stoffen nicht bloß das Auffassen und Verstehen, sondern auch das Behalten leichter ist als bei den nicht sinnlich vorführ-

---

*) Diejenigen Leser, welche mit Dörpfelds Schriften nicht recht vertraut sind, könnten durch die Schriften der Gegner des Reallesebuches und durch die von denselben angeführten Gründe zu der Ansicht gelangen, als ob Dörpfeld der Anschauungsvermittlung zu wenig Gewicht beilege. — Solchen Lesern werden einige orientierende Bemerkungen nicht unwillkommen sein.

Niemand von den Gegnern hat litterarisch so entschieden auf eine gründliche Anschauungsvermittlung in allen Fächern gedrungen, — und niemand hat, was doch die Hauptsache ist, diese methodische Frage so gründlich psychologisch untersucht als Rektor Dörpfeld. Nicht einmal Herr Dr. Dittes, geschweige einer der übrigen Gegner.

Seit Pestalozzi sind uns Schulleuten die Ausdrücke „Anschauung" und „veranschaulichen" so geläufig geworden, wie vielleicht kein anderer methodischer Begriff. Aber wie reich die pädagogische Litteratur auch ist, so fehlt doch bis auf den heutigen Tag eine psychologische Monographie über die Anschauung und ihre unterrichtliche Vermittlung. Diese Lücke muß auffallen. Sie beweist, daß man durchweg der Meinung gewesen, die Ausführung des Anschauungsprincips sei so einfach, zumal bei sinnlich vorführbaren Stoffen, daß hier nichts Sonderliches mehr ins reine zu bringen wäre. Selbst die Zillersche Schule, der man das Verdienst zuerkennen muß, die verschiedenen Lehroperationen einer Lektion (die sog. formalen Stufen) sorgfältiger durchdacht und bearbeitet zu haben, als von einer der übrigen pädagogischen Richtungen geschehen ist, selbst sie begeht gerade in der Anschauungsoperation, wenigstens bei den nicht sinnlich-vorführbaren Stoffen (Geschichte u. s. w.), noch schwere Fehler, wie Dörpfeld in einer besonderen Abhandlung klar nachgewiesen hat.

Das Problem der Anschauungsvermittlung ist bisher von niemand eingehender und gründlicher psychologisch untersucht worden als eben von Dörpfeld. Außer den älteren Schriften und Aufsätzen über den bibl. Geschichtsunterricht, wo er sich über diesen Punkt mit den Anhängern der Regulative herumdisputieren mußte, weil sie das freie mündliche Lehrwort, die umständlich-ausführliche Darstellung &c. nicht gestatten wollten, zeigen dies namentlich zwei umfassende Aufsätze, welche speciell

baren. Gleichwohl ist die Lernhülfe, welche ein solches Buch leisten kann, auch bei einstufigen Klassen bedeutend genug, um willkommen geheißen zu werden, wenn man sie haben kann, — zumal im Blick auf die schwächeren Schüler. Ein auszugartiger Leitfaden wäre immer noch besser als gar kein Buch; am besten ist freilich ein wirkliches Lesebuch. Bei mehrstufigen Klassen aber, und vollends bei einklassigen Schulen, macht sich der Mangel eines solchen Hülfsmittels stets so fühlbar, daß dasselbe hier für unentbehrlich erklärt werden muß.

Bis jetzt haben wir lediglich das sachliche Lernen ins Auge gefaßt. Nun will aber auch die Hülfe, welche die Sprachbildung erwartet, mit in Rechnung gebracht sein; und hier liegen, wie wir bereits wissen, die Hauptgründe zur Entscheidung der Frage. Vorab steht fest, daß alle die Dienste, welche ein Lesebuch in der biblischen und Profangeschichte für die Sprachbildung leistet, auch in der Naturkunde geleistet werden. Nun kommt aber bei der Naturkunde noch eine besondere Förderung der Sprachbildung hinzu und zwar eine von ganz ausgezeichnetem Werte. Dieselbe

---

der Anschauungsoperation im Sachunterricht gewidmet sind. Der eine: „Zur Auseinandersetzung über einige Differenzen mit der Zillerschen Schule hinsichtlich der Anschauungsoperation," erschien zuerst als Anhang zu der 2. Auflage der Schrift über den „didaktischen Materialismus" (Gütersloh 1886); derselbe weist die oben erwähnten Mängel der Zillerschen Anschauungsoperation bei der biblischen und Profan-Geschichte nach und stellt dann das richtige Verfahren daneben. Der zweite Aufsatz: „Die Vermittlung der Anschauung im Unterricht," (Ev. Schulblatt 1888, Heft 3) behandelt das ganze Problem der Anschauungsvermittlung, also bei sinnlich vorführbaren Stoffen (Naturkunde u. s. w.) wie bei nicht sinnlich-vorführbaren (bibl. und Profangeschichte u. s. w.). Derselbe ist ein Referat des Hauptlehrers Hindrichs in Barmen über Vorträge, welche Dörpfeld früher über das genannte Thema gehalten hat, inhaltlich werden also nur die Gedanken des Vortragenden geboten.

Da die psychologische Monographie über die Anschauungen, welche in „Denken und Gedächtnis" in Aussicht gestellt war, leider nicht hat erscheinen können, so muß man Herrn Hindrichs dankbar sein, daß er den hauptsächlichsten Inhalt jener Vorträge auch der entfernteren Kollegenschaft zugänglich gemacht hat. Die genauere psychologische Begründung der Dörpfeldschen Ansicht, welche die Monographie liefern würde, fehlt nun zwar einstweilen noch, allein was die praktischen Schulmänner vornehmlich interessiert, liegt doch in den genannten beiden Aufsätzen deutlich und vollständig vor.

Der Leser wird daraus ersehen, daß Dörpfeld von der Anschauungsoperation weit mehr fordert, als anderswo bisher darin erstrebt worden ist. Wenn nun etliche der Gegner sich so anstellen, als ob zu besorgen wäre, daß bei Dörpfelds Lehrverfahren die Anschauungsvermittlung zu kurz komme, so nimmt sich das, gelinde gesagt, sonderbar aus. Mich dünkt, sie hätten eher alle Ursache, darob Sorge zu tragen, daß ihre eigene gewohnte Anschauungsvermittlung in allen sachunterrichtlichen Fächern die Prüfung bestehen könnte. Lambeck.

hängt damit zusammen, daß der naturkundliche Unterricht es mit sinnlich-vorführbaren Stoffen zu thun hat. Wenige Worte werden hinreichen, um dieselbe dann in die Augen fallen zu lassen, welche den vorteilhaften Einfluß kennen, welche vom Sachunterricht her, zumal bei der Unterstützung durch sachunterrichtliche Lesebücher, auf die stilistische Schulung ausgeübt werden kann, wenn es gelten soll, daß nach Lessing, Klarheit, Bestimmtheit und Kürze die Hauptzierden des Stils sind. Können nun schon die Lesebücher der biblischen und der Profangeschichte in diesem Betracht eine schätzbare Hülfe leisten, wie viel mehr muß dies beim naturkundlichen Lesebuche der Fall sein, welches nur mit sinnlich vorführbaren Stoffen zu thun hat, und wo deshalb die Deutlichkeit im Ausdruck am leichtesten zu erreichen ist. Man werfe einmal einen Blick auf die Litteratur der verschiedenen Wissenschaften und sehe zu, auf welchem Gebiete das Lessingsche Kennzeichen des schönen Stils am meisten vertreten ist. Es wird sich finden, daß die naturwissenschaftlichen Schriften es sind, welche durchschnittlich hierin vor allen andern hervorragen. Was alles zu dieser Auszeichnung mitgewirkt hat, will ich nicht näher erörtern. Genug, sollen die Schüler dahin gebracht werden, in ihrem Gedankenbereiche klar, bestimmt und kurz sich auszudrücken, so muß dies vor allem mit Hülfe des naturkundlichen Unterrichts erstrebt werden. Hier, bei den sinnlich vorführbaren Stoffen, ist es am leichtesten, sich deutlich auszudrücken; hier auch läßt sich jede Undeutlichkeit am schnellsten zum Bewußtsein bringen. In dem Maße, wie die Schüler auf diesem Gebiet die rechte Ausdrucksweise sich angeeignet haben, in dem Maße wird es dann auch in den andern Gebieten besser gelingen. Wir sehen also, für die Sprachbildung kann die Naturkunde Dienste leisten, welche durch nichts anders zu ersetzen sind. Wer nun begriffen hat, wieviel die sachunterrichtlichen Lesebücher zur Eingewöhnung in die richtigen Sprachformen beitragen können, der wird auch einsehen, daß der naturkundliche Teil des Reallesebuches nicht etwa überflüssig, sondern gerade unersetzlich und darum unentbehrlich ist.

Nun wäre noch eine Frage zu erörtern, welche nur die Freunde des Reallesebuches angeht, nämlich was aus der Naturkunde in dasselbe aufgenommen werden soll. Ich werde mich auf einige Andeutungen beschränken müssen, da dieses Thema eigentlich einen besonderen Aufsatz erfordert. — Unter den naturkundlichen Stoffen, wie sie die Volksschule zu behandeln hat, lassen sich zwei Arten unterscheiden: Bei den einen (drei Naturreiche, physische Geographie, Himmelskunde und Gesundheitslehre) überwiegt die Beschreibung; bei den andern (Physik) überwiegt die Reflexion. Diese Verschiedenheit der Stoffe will bei der Bearbeitung des naturkundlichen Lesebuches ja beachtet sein. — Reden wir zunächst von jener ersten

Art der Stoffe. Von diesen müssen (nach Dörpfelds Ansicht) im Lesebuche der Unter- und Mittelstufe alle zu behandelnden Lektionen vertreten sein; dieselben müssen auch alle in der Schule gelesen werden. Auf der Oberstufe würde es nicht gerade nötig sein, daß alle Lektionen im Lesebuche vorkommen, aber es wird doch rätlich sein, ein Teil braucht jedoch nur zu Hause nachgelesen zu werden. Die in diesen Lektionen vorkommenden Reflexionen können teilweise mit in die Lesestücke aufgenommen werden; die übrigen müssen durch Reflexionsfragen vertreten sein; die von den Schülern mündlich und schriftlich zu beantworten sind. — Die Eigentümlichkeit der Stoffe, bei denen die Reflexion vorwiegt (Physik), macht für dies Lesebuch eine besondere Überlegung notwendig. Der physikalische Unterricht schreitet bei jedem Kapitel bekanntlich in der Weise vor, daß erstlich an einem Anschauungsbeispiel (Experiment) das betreffende physikalische Gesetz entwickelt wird. Sind so die Anschauungs- und die Denkoperation vollzogen, dann gilt es, das erkannte Gesetz in seinen mancherlei Anwendungen zu verfolgen; dies geschieht an der Hand von Anwendungsfragen, die möglichst zahlreich sein müssen. Die Lehr- und Lernarbeit zerfällt somit bei jedem Kapitel in zwei Teile, die hinsichtlich der darauf zu verwendenden Zeit sehr ungleich sind. Der erste Teil, der Entwicklung des physikalischen Gesetzes, erfordert verhältnismäßig wenig Zeit; während der Beantwortung der Anwendungsfragen möglichst viel Raum gegönnt werden muß, weil dies der fruchtbarste Teil der Lernarbeit ist. (Es geht demnach im physikalischen Unterricht ganz so zu wie im Rechnen, wo das Auflösen der sog. Aufgaben, die nichts anders sind als Anwendungsfragen, ebenfalls den Hauptteil der Lernarbeit ausmacht.)

Wie stellt sich nun das Realienbuch zu diesen beiden Teilen des Physikunterrichts? Vorab ist klar, daß der erste Teil jedes zu behandelnden Kapitels, die Anschauungs- und Denkoperation, durch ein Lesestück vertreten sein muß. Ein solches Lesestück wird also enthalten: die Beschreibung des Experiments (inkl. Apparat) und die Entwicklung des betreffenden physikalischen Gesetzes. Daß die sprachliche Darstellung möglichst einfach, deutlich und knapp sein muß, versteht sich von selbst; in dieser Form der Darstellung besteht gerade ihr Wert für die Sprachbildung. Die Zahl dieser Lesestücke ist ebenfalls bestimmt: so viele physikalische Gesetze im Unterricht entwickelt werden, so viele Lesestücke müssen da sein. Soweit steht demnach der physikalische Inhalt des Lesebuches fest. —

Was nun ferner den zweiten Teil, die Anwendungsfragen, angeht, so ist wiederum klar, daß die Antworten auf diese Fragen nicht im Lesebuche stehen dürfen; denn die Schüler sollen sie ja selbst finden. Statt dessen können aber diese Fragen (nebst den oben erwähnten Reflexions-

fragen aus dem Beschreibungsstoffe) mit in das Lesebuch aufgenommen werden, falls man nicht vorzieht, dieselben (zusamt den geschichtlichen Repetitions- und Reflexionsfragen) in einem besonderen Hefte zu bieten. Nichtsdestoweniger hat das Lesebuch auch hinsichtlich der Anwendungsfragen noch etwas zu thun und zwar etwas überaus Nützliches; da es durch nichts anderes ersetzt werden kann. Im Beantworten dieser Fragen liegt nämlich wieder eine so eigentümliche wie wichtige sprachliche Übung: die Übung im richtigen und knappen Demonstrieren, indem hier nachgewiesen werden muß, daß der namhaft gemachte Naturvorgang unter das physikalische Gesetz falle. Zu dieser sprachlichen Schulung bietet sich im gesamten Sachunterricht nirgend eine so geeignete und so reichliche Gelegenheit als in der Physik. Da nun dieses Demonstrieren um des sachlichen Lernens willen ohnehin geübt werden muß, so ist wünschenswert, daß es auch dialektisch und sprachlich gut gelernt werde. Dazu gehören aber Musterbeispiele. Wollte nun der Lehrer bei jedem Kapitel die ersten Beantwortungen der Schüler so lange dialektisch und sprachlich korrigieren, bis sie für musterhaft gelten können, so würde das viel Zeit kosten; und wollte er solche Muster diktieren, so würde das wiederum unnötige Zeitverschwendung sein, da sie das Lesebuch, wenn sie dort vertreten sind, wohlfeiler liefern kann. Darum muß also das Realienbuch auch Musterformen für die Beantwortung der Anwendungsfragen enthalten; bei jedem Kapitel etwa zwei oder drei. Das erste Beispiel wird sprachlich möglichst einfach zu halten sein — im Blick auf die schwächeren Schüler; die beiden andern dürfen dann in etwas verändertem sprachlichen Ausdruck auftreten. Wie der Lehrer diese Musterantworten zu behandeln hat, kann ich übergehen. Genug, sie müssen, nachdem für das sachliche Verständnis gesorgt ist, dialektisch und sprachlich analysiert und schließlich eingeübt werden. Sind so die Schüler mit dem Gedankengang und den sprachlichen Formen einer richtigen Demonstration vertraut gemacht, so werden sie bei der schriftlichen und mündlichen Beantwortung der weiteren Fragen — falls das sachliche Verständnis genügend vorbereitet ist — sich schon zu helfen wissen.

Blicken wir auf das über die Naturkunde Gesagte zurück, so muß, wie ich meine, jeder nachdenksame Leser die Überzeugung gewinnen, daß dieses Fach und zwar gerade auch im physikalischen Teile, wenn ihm ein gutes Reallesebuch zu Hülfe kommt, für eine gesunde Sprachbildung ganz ausgezeichnete und dazu unersetzliche Dienste leisten kann.

Anhang.

Die psychologisch-pädagogischen Grundsätze, auf welchen Dörpfelds sprachunterrichtliche Reformvorschläge ruhen.

(Notwendigkeit eines Reallesebuches.)

Einige orientierende Bemerkungen.

Bekanntlich ist es Rektor Dörpfeld gewesen, welcher die Frage vom Reallernbuch zuerst in Bewegung gebracht hat, indem er forderte, die Darstellung in diesem Buche müsse so ausführlich sein, daß dasselbe gleich dem biblischen Historienbuche den Charakter eines sachunterrichtlichen Lesebuches erhalte.

Diese Anregung geschah aber nicht erst durch die Schrift: „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und im Sprachunterricht" (Ges. Schriften V. Bd. 1. Teil), welche im Jahre 1885 erschien und eigens dieser Frage gewidmet war. Schon lange vorher hatte Dörpfeld seine Ansicht vom Reallernbuch mit zur Sprache gebracht und zugleich eingehend erörtert. So im Jahre 1872, als noch die Regulative bestanden, in dem Schulblatt-Aufsatze: „Der naturkundliche Unterricht in der Volksschule" (Ges. Schriften IV. Bd. 1. Tl., S. 14); der als methodisches Begleitwort zu dem damals erschienenen Real-Repetitorium gelten sollte, und dann ein Jahr später in der gewichtigen Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" 1873. (Ges. Schriften II. Bd. 1. Tl.)

Aber die Anfänge der Äußerungen Dörpfelds über die sachunterrichtlichen Lernbücher liegen noch weiter zurück. Sie finden sich schon in seiner ersten methodischen Schrift: „Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der bibl. Geschichte," 1865, (Ges. Schriften III. Bd. 2. Tl.). Dort ist bereits darauf hingewiesen, daß der Sachunterricht eine fruchtbare Nährquelle für die Sprachbildung

werden kann, wenn er richtig betrieben wird. Das Wie wurde dann an der biblischen Geschichte und ihrem Lernbuche (Historienbuche) gezeigt.

Die Gegner, sei es, daß sie einen bloßen auszugartigen Leitfaden wünschen oder gar kein Lernhülfsbuch, scheinen, soweit ihre Ansichten bisher bekannt geworden sind, allesamt nicht recht gemerkt zu haben, wo der Schwerpunkt der Dörpfeldschen Begründung liegt. Die Gründe, welche vornehmlich hätten geprüft werden müssen, nämlich die ausschlaggebenden, — gerade diese kommen bei ihnen am wenigsten zur Sprache. Daher schreibt es sich denn, daß ihre Kritik die Ansicht Dörpfelds viel zu wenig trifft, und somit trotz der mehrfachen Beleuchtung die Frage doch nicht genügend aufgehellt ist.

Für Dörpfeld liegt nämlich die Entscheidung der Realienbuchfrage offenbar darin, welcher Gewinn für die Sprachbildung abfällt. Wohl behauptet er auch einen Gewinn für das sachliche Lernen; aber derselbe ist in seinen Augen nicht so bedeutend, daß um deswillen allein ein großer Disput erhoben werden dürfte. Im Blick auf das sachliche Lernen ist er sogar mit den Gegnern mehr einig, als diese zu glauben scheinen. Die eigentliche Differenz liegt, wie gesagt, auf dem sprachlichen Gebiet. Wenn Dörpfeld von einer Reform spricht, so hat er vornehmlich eine Reform des Sprachunterrichts im Sinne; aber eine solche, die vom Sachunterricht herkommen muß.

Daß dies gegnerischerseits zu sehr übersehen wird, liegt wohl darin, daß das Buch unter dem Namen Realienbuch auftritt, nicht unter dem Namen eines Sprachhülfsmittels. Jener Name des Buches verleitet dazu zu denken, es handle sich hauptsächlich um eine Frage im Sachunterricht und nur nebenbei um eine solche im Sprachunterricht. Die Frage liegt aber in Wahrheit gerade umgekehrt. Sie ist in erster Linie eine sprachunterrichtliche und nur nebenbei eine sachunterrichtliche. Es handelt sich darum, eine Reform im Sprachunterricht zu gewinnen, die aber das Eigentümliche an sich hat, daß sie nur durch methodische Maßnahmen beim sachlichen Lernen zu erlangen ist. Wenn daher Dörpfeld auf dem Titel seines bekannten Werkchens von einer Reform an zwei Stellen, im Real- und im Sprachunterricht, redet, so kann der Inhalt desselben doch keinen aufmerksamen Leser im Zweifel lassen, daß es hauptsächlich auf einen Gewinn in der Sprachbildung abgesehen ist. Kurz gesagt: die Frage heißt: Realienbuchfrage — aus den vorhin angegebenen Gründen — sie ist aber vornehmlich eine sprachunterrichtliche.

Dörpfelds sprachunterrichtliche Reformvorschläge beruhen auf bestimmten psychologisch-pädagogischen Grundsätzen. In seinen Schriften kommen dieselben deutlich zur Sprache, jedoch nicht separat, sondern an verschiedenen

Stellen. Daher mag es kommen, daß sie vielen Lesern nicht in ihrem vollen Gewichte bemerkbar geworden sind.

Dieselben bieten sich hier in den Formen an, wie sie nach genauem Durchsprechen mit Dörpfeld niedergeschrieben, ihm danach vorgelesen und dann, wo es ihm nötig erschien, genau nach seinen Angaben, meist wörtlich, umgeändert worden sind.

Remscheid im Juni 1895.

Lambeck, Hauptlehrer.

Die psychologisch-pädagogischen Grundsätze, auf welchen Dörpfelds sprachunterrichtliche Reformvorschläge ruhen.

Die geschichtliche Entwicklung der Sprache lehrt uns, daß die Mundsprache die älteste, die ursprünglichste ist, oder wie Dörpfeld es scherzhaft ausdrückt: „Sprache kommt her von sprechen, nicht von schreiben." Die Schriftsprache ist bloß ein künstlicher Ersatz für die mündliche Rede.

Die höhere Bedeutung der mündlichen Rede zeigt sich ferner darin, daß das Schöne der Sprache sich am deutlichsten dem Ohr zu erkennen giebt, nicht dem Auge.

Dafür zeugt weiter, daß die mündliche Sprache viel verständlicher und eindringlicher ist als die geschriebene. Um deswillen pflegen wir ja auch das mündliche Wort ein „lebendiges" zu nennen, so daß also im Vergleich damit das geschriebene gleichsam ein totes wäre, dem der Geist fehlt. Dasselbe will der von Dörpfeld citierte Dichterspruch sagen, der von jener Zeit redet, wo die Geschichte der Väter von Mund zu Mund sich fortpflanzte: „Das Wort so heilig dort war, weil es ein gesprochen Wort war."

Die höhere Bedeutung der Mundsprache steht also fest.

Daraus folgt für die Pädagogik als erster Grundsatz in diesem Lehrfache:

1. Die Hauptwurzel der Sprachbildung liegt in den Organen Ohr und Mund, also in der Mundsprache.

So lange daher diese Pfahlwurzel der sprachlichen Entwicklung nicht bedeutend kräftiger gepflegt wird, als es bisher der Fall war, so lange muß die Sprachbildung notwendig hinter ihrem Ziele zurückbleiben.

Diese Wahrheit scheint der Sprachmethodik bisher in vielen Kreisen sehr verhüllt gewesen zu sein; denn in den sämtlichen sprachunterrichtlichen Schriften ist höchst selten davon die Rede. Woher mag das kommen?

Bevor die schulmäßige Pflege der Sprache beginnt, ist die Mundsprache schon sechs Jahre lang geübt worden; das Kind bringt daher schon einen bedeutenden Sprachschatz mit. Bereits in dem vorschulpflichtigen Alter ist das Bedürfnis befriedigt worden, ehe die Schule einsetzte. Die Natur hat es selbst befriedigt.

Diese Thatsache ist selbstverständlich allen Schulmännern bekannt. Indessen, wie es so oft geht, daß man eine nicht zu verkennende Thatsache einfach hinnimmt, aber nicht daran denkt, daß eine nützliche Lehre dahinter steckt, so ging es auch hier. Daß jene Thatsache für die Sprachmethodik einen Wink giebt, merkte man nicht. — Blicken wir zum Vergleich auf eine andere Stelle des sprachlichen Lernens, auf den fremdsprachlichen Unterricht. Hier läßt man bekanntlich Mund- und Schriftsprache von Anfang an zusammen auftreten. Das ist auch ganz richtig, da die Schüler für diesen Bedarf bereits genügend lesen und schreiben können. Erst allmählich, und zwar erst in neuerer Zeit, ist man darauf aufmerksam geworden, daß der fremdsprachliche Unterricht weder in der Mundsprache noch in der Schriftsprache den Erfolg hat, den man bei der reichen Stundenzahl und der vielen häuslichen Übung erwarten sollte. Man hat sich auf die Ursache besonnen und diese auch ganz richtig gefunden, nämlich darin, daß die Mundsprache nicht genug gepflegt wird durch Lesen, Memorieren und Sprechen. Demzufolge wird jetzt von vielen Schulmännern darauf gedrungen, daß Ohr und Mund mehr in Übung genommen werden müssen und zwar nicht bloß um ihrer selbst willen, sondern weil dann auch die Schriftsprache dadurch gewinnt. Hätten die höheren Schulmänner den Dörpfeldschen Grundsatz von der pädagogischen Wichtigkeit der Mundsprache gekannt, oder die vorhin erwähnte Thatsache, wie in der Muttersprache die Natur vorarbeitet, bedacht, so würden sie die erwähnte methodische Verbesserung schon längst eingeführt haben. Weil auf ihrem Gebiet die Natur nicht vorarbeitet, so haben sie erst Schaden erleiden müssen, um auf den Fehler aufmerksam zu werden. Die Volksschullehrer, denen jene Vorarbeit der Natur in der Muttersprache zu gute kommt, haben aber auch jenen Naturwink nicht verwertet.

Wenn hier die Mundsprache betont wird, so geschieht das nicht bloß um ihrer selbst willen, sondern gerade auch im Interesse der Schriftsprache, kurz im Interesse der gesamten Sprachbildung. Die Schriftsprache gedeiht eben am besten, wenn die Mundsprache voraus und mit besonderem Fleiße gepflegt wird.

Hören wir auch noch ein Wort aus „Dörpfelds Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans“, dort heißt es (Ges. Schr. II, 1, S. 60): „Wo der Sprachunterricht das erste Organ, das Ohr, verschlossen findet, da ist nicht bloß die Zunge merklich gebunden, sondern Auge und Hand sind es mehr oder weniger auch. Nur sehr langsam rückt der Taubstumme im Lesen, Schreiben und Sprechen vor, und selbst im schriftlichen Gedankenaustausch bringt er es nie zur völligen Gewandtheit. Damit ist genugsam gewiesen, daß die gesamte Sprachbildung, die Mundsprache wie die Schriftsprache auch bei den Vollsinnigen in den Organen der Tonsprache wurzelt und von dort her ihre Triebkraft empfangen muß — und zwar nicht bloß beim Anfangslernen, sondern auf allen Stufen.“

So steht also fest:

Die Hauptwurzel der Sprachbildung liegt in den Organen Ohr und Mund, also in der Mundsprache.

Ähnlich nun, wie im praktischen Unterricht die Pflege der Mundsprache vorwiegen soll, so muß

2. unter den Zielen des Sprachunterrichts die Fertigkeit (das Können) so betrieben werden, daß sie einen Vorsprung gewinnt vor dem sprachlichen Wissen (Grammatik u. s. w.), welches vornehmlich der Sprachrichtigkeit dienen will.

Auch diese Wahrheit ist nicht deutlich zum Bewußtsein gekommen. Das Warum liegt an derselben Stelle wie beim ersten Grundsatze.

Das junge Kind übt sich sechs Jahre lang in der Sprache, ohne daß von sprachlichem Wissen (Grammatik u. s. w.) die Rede ist; denn die Korrektur ist nur einfach, sie besteht im richtigen Vorsprechen, und doch bringt das Kind einen reichen Wortschatz mit in die Schule. Hier giebt die Natur wieder einen Fingerzeig, nämlich auf die methodische Wahrheit, daß die Übung im Können (Fertigkeit) sehr nützlich werden kann, wenn auch kein sprachliches Wissen (Grammatik) gelehrt wird. Aber auch dieser Wink scheint von vielen Schulmännern nicht beachtet worden zu sein.

Einen weiteren Beleg für den erwähnten zweiten Grundsatz giebt Dörpfeld in seinen Grundlinien, a. a. O. S. 57: „Wenn ein kleines Kind seine ersten Versuche im Gehen macht, so wird keine verständige Mutter sofort schon an der Haltung und Beinstellung regeln wollen. Sie weiß, daß die Losung hier heißen muß: marschieren! marschieren! d. h. Fertigkeit, das übrige wird sich finden.*) Ähnlich ist's beim Erlernen einer Sprache — nicht bloß in den Anfängen, sondern auf jeder Stufe der Kunst. Geht in den ersten Schuljahren das Verfolgen und Rügen jedes Sprachfehlers immer dicht hinter dem Kinde her, so wird das Kind scheu und „stumm“.

*) Vgl. o. S. 105. D. H.

Mit andern Worten: hat das Können nicht einen Vorsprung, so kommt die Sorge für die Richtigkeit (Grammatik) zu früh, macht zaghaft und unsicher.

Diese Wahrheit wird auch noch durch eine Thatsache bestätigt, die jeder Lehrer oft genug Gelegenheit hat zu beobachten, nämlich, daß manche Kinder, wenn sie sich zu Hause oder unter ihres gleichen befinden, recht beredt sind, während sie in der Schule nur sehr schwer zum Sprechen bewogen werden können. Diese Erscheinung ist in der Regel darauf zurückzuführen, daß ihnen die Korrektur in der Schule zu dicht auf den Fersen gewesen ist, nämlich bevor das Können eine Strecke voraus war. Weil in der Sprachrichtigkeit zu viel von ihnen gefordert wurde, so haben sie auch an ihrer Fertigkeit gezweifelt und sind so unsicher und deshalb scheu geworden. Die Richtigkeit muß man auf anderem Wege erlangen als durch Kritik und Theorie, nämlich durch richtiges Vorsprechen, Lesen, Reproduzieren u. s. w.

Werfen wir zum Vergleich noch einen Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht. Diejenigen Lehrer, welche bedenken, daß die Natur hier nicht vorgearbeitet hat, wie sie es bei der Muttersprache thut, fassen vor allem die Übungen ins Auge, die die mündliche Fertigkeit pflegen sollen, Hören, Reden, Lesen. Geschieht das ernstlich, so daß in jeder Lektion nicht eher weiter gegangen wird, bis sie vollständig in Ohr und Mund des Schülers sitzt, sowohl im Lesen als auch in der Reproduktion, dann zeigt sich ein ähnlicher Erfolg, wie bei dem jungen Kinde, das in der Mutterstube sich in die Sprache einlernt, nämlich ein staunenswerter Fortschritt, den man im Vergleich zu dem Herkömmlichen magisch nennen kann. Das Kind gewinnt Sprachgefühl für das Richtige, außerdem das Bewußtsein, daß es Fortschritte macht und damit einen Zuwachs an Interesse und Lust zu diesem Lernen. Damit ist keineswegs gemeint, daß die schriftlichen Übungen vernachlässigt werden sollen, nur soll das mündliche Üben so gepflegt werden, daß in jeder Lektion die wünschenswerte Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen Ausdruck erlangt wird. Der gewonnene Schatz an Worten und Satzformen soll dem Kinde jeden Augenblick disponibel sein.

Demnach gilt als ausgemacht:

> Unter den Zielen des Sprachunterrichts muß die Fertigkeit (das Können) so betont werden, daß es einen Vorsprung gewinnt vor dem sprachlichen Wissen (Grammatik u. s. w.).

Doch der erste Unterricht, wie ihn das Kind in der Familie erhält, giebt uns noch den weiteren beachtenswerten Fingerzeig, daß das Kind

naturgemäß die Sprache mit den Sachen lernt, nicht ohne dieselben. Dies führt uns zu unserm dritten Grundsatz, welcher lautet:

3. Der fruchtbarste Boden der Sprachbildung ist nicht das belletristische Lesebuch, sondern der Sachunterricht (Naturkunde, Geschichte, Religion).

Betrachten wir diesen Grundsatz noch etwas näher.

Der Unterricht, wie er naturgemäß in der Familie von statten geht, ist vereinigter Sach- und Sprachunterricht. Von einer Trennung weiß die Natur auf dieser Stufe nichts. Das Kind erhält den Namen für eine Sache, weil die Sache es interessiert, und daher schreibt es sich auch, daß es nachher stets, wenn es etwas Neues sieht, fragt: Was ist das? Mithin geht der Unterricht, wo er naturgemäß von statten geht, von der Anschauung der Sache zur Sprache. Es ist daher wohl zu beachten, daß das Interesse an der Sprache herkommt von den Sachen, daß es also ein abgeleitetes Interesse ist. Darauf haben auch diejenigen Forscher hingewiesen, welche über den Ursprung der Sprachen geschrieben haben; indem sie nachweisen, daß die sprachliche Bezeichnung von den Sachen entstanden sei, namentlich von den Stimmen der Tiere. Der Sprachunterricht hat es mit Formen zu thun, die als solche für den Schüler wenig oder gar kein Interesse bieten. Was sein Interesse erregt, sind Sachen. Indem nun die Sachen beim Sprachenlernen hinzutreten, gewinnt dieses Lernen an Interesse, da dasselbe von der Sache auf die Sprache übertragen wird. Schon Jacotot hat das gewußt, da er die fremdsprachlichen Übungen nicht an abgerissenen Sätzen, sondern an einer interessanten Geschichte vornahm, und die Herbartsche Schule befolgt ja auch diesen Rat. Vielleicht darf auch daran erinnert werden, daß der älteste geschichtliche Bericht über Sprachunterricht (1. Mos. 2, 19) etwas Ähnliches scheint sagen zu wollen.

Damit ist aber nachgewiesen, daß ein besonderer Gewinn darin steckt, wenn der Sprachunterricht in Verbindung mit dem sachlichen Lernen gehalten wird.

Diese psychologische Wahrheit ist glücklicherweise auch der Methodik nicht mehr ganz fremd. Das bezeugt zunächst schon der Name Anschauungs- und Sprachunterricht, den die Pestalozzische Schule aufgebracht hat. Damit war ausgesprochen, daß der Sprachunterricht am besten gedeiht, wenn er in Verbindung mit den sachlichen Stoffen betrieben wird.

Ein weiteres Zeugnis dafür ist das, daß im Leseunterricht neben der gewöhnlichen Schreiblesemethode die sog. Normalwörtermethode oder Realmethode mit in Aufnahme gekommen ist. Diese Lehrweise sieht bekanntlich ihren Vorzug darin, daß sie das Lesenlernen mit dem sachlichen Lernen verknüpft.

Ferner zeugt dafür die Periode der sprachunterrichtlichen Methodik, die mit Kellner, Mager, Wackernagel ꝛc. eintrat. Ihr Hauptsatz gipfelte in der Forderung: die sprachunterrichtlichen Übungen, Reden, Lesen, Grammatik und Aufsatz, die bisher isoliert betrieben waren, sollten vereint werden zum einheitlichen Sprachunterricht in der Art, daß das Lesebuch den Mittelpunkt bildet. Damit war ein Doppeltes ausgesprochen: einmal war die Zerspaltenheit des Sprachunterrichts abgewiesen und statt dessen Einheit gefordert. Dann aber, indem sie das Lesebuch in die Mitte rückte, so that sie das mit dem Bewußtsein, daß nun die Sprachübungen nicht an abgerissenen, inhaltlosen Formen vorgenommen würden, sondern daß sie mit einem Gedankeninhalt zu thun hätten. Mit andern Worten: daß das sprachliche Lernen mit dem Sachlernen verknüpft werde.

Von da an hat man immer mehr eingesehen, daß die Sprachbildung nicht lediglich in den sprachunterrichtlichen Stunden gesucht werden darf, sondern daß auch im Sachunterricht, in Religion, Geschichte ꝛc. darauf Bedacht genommen werden muß, damit der Schüler auch dort sprachlich gefördert werde. — Und in Konsequenz dieses Gedankens ist dann als weiteres Zeugnis auch bereits vielfach die Ansicht verbreitet, daß die Aufsatzübungen sich keineswegs bloß an das belletristische Lesebuch anschließen dürfen, sondern ihren Inhalt auch aus dem ganzen Gebiete des Sachunterrichts nehmen müssen, weil sie dadurch gehaltvoller und mannigfaltiger werden.

Mit dieser Forderung ist anerkannt, daß die Schriftsprache, wenn sie gedeihen soll, ganz besonders auch auf dem Boden des Sachunterrichts erwachsen muß. Diese Erkenntnis ist ohne Zweifel richtig; allein was hier von der Schriftsprache gefordert wird, das gilt in erster Linie von der Pflege der Mundsprache. Denn nicht nur jene, sondern der gesamte Sprachunterricht kann nur gedeihen, wenn er aufs engste mit dem Sachunterricht verbunden wird. Die Sprachbildung, welche allein oder auch hauptsächlich an dem belletristischen Lesebuch gewonnen wird, nennt Dörpfeld mit Recht eine hochbeinige, stelzengängerische (Didakt. Materialismus, S. 69, Ges. Schriften II. Bd. 2. Tl.). Zu dem schlichten Kleide des Volksschülers paßt eben nur eine einfache, schlichte Sprache. Wie man es mit Recht tadeln würde, wenn die Kinder der Volksschule in Putz und Flitter dahergingen, so ist es noch vielmehr tadelnswert, wenn ihnen eine gezierte Sprache angebildet wird, was dann leicht Einbildung und Unwahrhaftigkeit im Gefolge hat.

Die Sprache erhält ihren Inhalt, die Vorstellungen, aus allen Gebieten des Wissens und Erkennens, also aus Religion, Geschichte, Naturkunde u. s. w., kurz aus den Wissensfächern. „Sie empfängt,“ bemerkt

Dörpfeld treffend in seinem „Didaktischen Materialismus“, 3. Aufl. S. 65, „ihr inneres Licht von den Sachen und leuchtet wiederum mit ihrem Formenlicht in alle Sachgebiete hinein.“ Wenn nun die Methodik eine angemessene Verbindung zwischen Sach- und Sprachunterricht fordert, so heißt das nichts anderes, als beiden Teilen wieder zu ihrem natürlichen Recht zu verhelfen. Diese wechselseitige Förderung kann glücklicherweise auch bei den meisten hier vorzunehmenden Übungen (Lesen, Reden, Hören) geschehen, weil sie für beide Teile, den Sach- und Sprachunterricht, dieselben sind, wie Dörpfeld in seinen Grundlinien, 2. Aufl. S. 42 f., ausführt, wo es heißt: „Die drei Lehrmittel, welche der Sachunterricht zum gründlichen Durcharbeiten seines Stoffes gebraucht: Hören, Lesen und freies Aussprechen, sind genau dieselben, auf welche auch der Sprachunterricht hingewiesen ist. Je mehr nun einem Lehrer an der Sachbildung gelegen ist, je eifriger er demgemäß die drei Lernoperationen treibt, namentlich das einprägende Lesen und das freie Reproduzieren, desto erfolgreicher arbeitet er zugleich für die Sprachbildung und zwar auf die beste Art, welche die Sprachmethodik ersinnen kann. Und umgekehrt: je mehr einem Lehrer die Sprachbildung am Herzen liegt, je eifriger er demgemäß am Wissensstoffe die drei sprachlichen Übungen betreibt, nämlich durch das wohlpräparierte mündliche Lehrwort ein aufmerksames Hören weckt, tüchtig lesen läßt und fleißig das freie Aussprechen übt, — desto erfolgreicher arbeitet er zugleich für die Sachbildung und zwar auf eine Weise, welche die Methodik des Sachunterrichts nicht besser erfinnen kann. Wenn es sonst „Kunst“ heißt, zwei Töpfe über einem Feuer kochen zu können, — hier, bei der Association von Sachunterricht und Sprachunterricht ist es Natur. Doch dieses Bild sagt nicht genug. Jeder dieser beiden Lehrzweige kann nicht besser für sich selbst sorgen, als wenn er mit eifersüchtiger Liebe für den andern sorgt, — und kann nicht schlimmer sich schaden, als wenn er in thörichter Eigensucht von dem andern sich isoliert. Kurz, Sachunterricht und Sprachunterricht gehören zusammen wie rechtes Bein und linkes Bein, wie rechte Hand und linke Hand, wie Mann und Weib, wie — Vernunft und Sprache.*) Vernunft und Sprache, Denken und Reden, Sachverstand und Wortverstand sind zu gleicher Zeit auf die Welt gekommen, — darum wollen sie auch zusammen geschult sein.“

Für die sorgfältige Ausnutzung des Sachunterrichts für die Sprachbildung spricht noch mehr. Auch wo diese Ausnutzung nicht mit Absicht und Fleiß geschieht, da wird doch jeder Lehrer wissen, daß es gerade der Sachunterricht ist, aus welchem den Schülern eine große Bereicherung ihres Wortschatzes zufließt; denn jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer hat eine

*) Vgl. o. S. 140. D. H.

große Menge eigentümlicher Ausdrücke. Wenn man nun bestimmt im Sinne hat, das sachliche Lernen für die Sprache in Dienst zu nehmen, so müssen alle unterrichtlichen Übungen zu diesem Zwecke in Funktion genommen werden. Der Sachunterricht bietet dem Schüler die Bereicherung des Wortschatzes an, ob er dieselbe annimmt, ist die Frage. Werden aber die sachunterrichtlichen Übungen, Hören, Reden, Lesen u. s. w. fleißig betrieben, so wird aus der angebotenen Bereicherung eine thatsächliche.

Endlich noch eins, was seiner Bedeutsamkeit nach zu oberst hätte gestellt werden können.

Von einer Sprache, wie sie auf dem Boden der Wissenschaft sich ausbildet, wird gefordert, daß sie klar, bestimmt und kurz sei. Jedes, was davon abweicht, wird wissenschaftlich nicht geschätzt, sondern mißtrauisch angesehen. Diese Eigenschaften der wissenschaftlichen Sprache fallen mehr in die Augen, wenn man sie mit der belletristischen vergleicht, in der die rhetorischen und poetischen Verzierungen hinzukommen. Schüler, die nur rhetorisch geschult sind, ermangeln dieser Klarheit, Bestimmtheit und Kürze; ihre Sprachbildung ist nicht gesund.

Was die Wissenschaft fordert, das fordert auch das praktische Leben (man denke an Geschäftsaufsätze u. s. w.), nämlich diese selben Eigenschaften; alle andern sind hindernd. So deckt sich das Sprachziel für das praktische Leben mit den Anforderungen, welche auf wissenschaftlichem Gebiete gemacht werden. Daraus folgt, daß die Sprachschulung vornehmlich diese wissenschaftlichen Eigenschaften im Auge behalten muß; die Volksschule aber zweimal. Die höhere Schule muß später auch die litterarische oder rednerische Schulung hinzutreten lassen. Hier hat die Pflege der belletristischen Seite der Sprache guten Grund; aber die Volksschule hat nicht im Sinn, daß ihre Schüler litterarisch oder rednerisch thätig sein sollen, sondern sie hat genug gethan, wenn sie dieselben innerhalb ihrer Berufssphäre gut geschult hat. Darum hat sie insonderheit diese Seite des Sprachunterrichts, also die Eigenschaften der wissenschaftlichen Darstellung zu pflegen, nämlich Klarheit, Bestimmtheit und Kürze. Wenn das aber geschehen soll, so ist klar, daß die Sprache in erster Linie an den sachunterrichtlichen Fächern geschult werden muß. Die Schulung an der belletristischen Litteratur aber wird man hinzunehmen nicht um besonderer sprachlicher, sondern um allgemeiner Kulturzwecke willen.

Wenn man nun zusieht, ob die Schulen, höhere und niedere, diese Mahnung genugsam beachteten, so trifft man auf eine Menge Thatsachen, die das Gegenteil bezeugen. Lessing, ein Stilist ersten Ranges, geht bekanntlich soweit, von der sprachlichen Darstellung zu sagen: Die größte

Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit, und Diesterweg stimmt diesem Diktum ausdrücklich zu, indem er dasselbe seinem Lehrbuch der mathematischen Geographie als Motto vorsetzt.

Nimmt man diesen Probierstein und besieht danach unsere Zeitungslitteratur und was alles auf praktischem und wissenschaftlichem Gebiete geboten wird, Geschichtsschreibung, Predigten u. s. w., um zu erkunden, ob unsere Schulen, die höheren wie die niederen, den Lessingschen Satz wirklich als Leitstern genommen haben, so wird man seltsame Entdeckungen machen. In der That trifft man in der wissenschaftlichen Litteratur, um von der andern zu schweigen, gute Stilisten im Sinne Lessings, nämlich solche, die klar, bestimmt und doch kurz zu schreiben verstehen, verhältnismäßig so selten, daß man meinen könnte, die Schulen hätten bei ihren Sprachübungen jene drei Zierden des Stils gar nicht angestrebt. In Wahrheit haben sie es doch gethan. Der mangelhafte Erfolg rührt nun daher, daß sie unseren obigen dritten Grundsatz nicht beachtet, d. h. daß sie die sprachliche Schulung nicht in erster Linie auf dem Boden des Sachunterrichts gepflegt haben.

Wie können nun diese drei Grundsätze praktisch ausgeführt werden, — und wie hängen sie mit der Frage vom Reallesebuch zusammen?

Ich will hier nur soviel darüber sagen, als zur nächsten Orientierung des Lesers nötig ist. Vergegenwärtigen wir uns vorab noch einmal in Kürze, was ausgeführt werden soll.

1. Besondere Pflege der Mundsprache, damit sie vor der Schriftsprache immer eine gewisse Strecke voraus sei; — wohlgemerkt auch darum, weil so die Schriftsprache am besten gedeiht.

2. Besondere Pflege des sprachlichen Könnens (Fertigkeit), damit dasselbe vor dem sprachlichen Wissen immer einen gewissen Vorsprung habe; — wohlverstanden auch deshalb, weil auch das sprachliche Wissen (Richtigkeit) so am besten gedeiht.

3. Die Sprachbildung muß nicht bloß am belletristischen Lesebuche, sondern ganz besonders an den drei sachunterrichtlichen Fächern gepflegt werden, — aus vielen Gründen, namentlich aber deshalb, damit der Schüler sich klar, bestimmt und kurz ausdrücken lernt.

Richten wir unsere Überlegung zunächst auf die ersten beiden Grundsätze für sich allein (Mundsprache und Fertigkeit).

Was ist zu ihrer Ausführung zu thun?

Da die Mundsprache pädagogisch wichtiger ist als die Schriftsprache, so folgt daraus, daß in erster Linie die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck gepflegt werden muß. Die Hauptmittel dazu sind: Lesen, Memorieren

und Sprechen. Offenbar sind Lesen und Memorieren für die Schulung der Mundsprache viel einflußreicher als die Unterredung. Zwar findet auch ein Einprägen der sprachlichen Formen statt, wenn die Kinder den Lehrer und ihre Mitschüler sprechen hören; allein dieses Einprägen steht um ein Bedeutendes hinter dem lesenden zurück und zwar um soviel, als ein Auffassen bloß mit einem Sinne hinter einem solchen mit mehreren Sinnen zurückbleibt. Denn während die Schüler beim Sprechen bloß mit dem Ohr die Sprachformen vernehmen, fassen sie dieselben beim Lesen und Memorieren mit dem Ohr und dem Auge auf und üben sie zu gleicher Zeit mit den Sprachorganen. So ist dieses Einprägen wenigstens um das Dreifache eindringlicher und sicherer als beim bloßen Hören. Außerdem werden beim Lesen und Memorieren auch die richtigen Wort- und Satzformen eingewöhnt, wogegen beim bloßen Hören auch noch allerlei Unvollkommenes und Falsches mit unterläuft.

Untersuchen wir nun, was gethan werden muß, um die Fertigkeit (Können) in der Mundsprache in den eigentlichen sprachunterrichtlichen Stunden so zu pflegen, daß mehr erzielt wird, als bis jetzt erreicht worden ist. Es sagt sich von selbst, daß dann die Kinder in diesen Stunden mehr lesen, mehr memorieren oder mehr sprechen müßten als bisher. Sehen wir zunächst darauf, woher den Kindern die Gelegenheit geboten werden könnte, sich im Sprechen mehr zu üben als bis jetzt. Selbstverständlich würde das nur dann möglich sein, wenn in dem Wechselverkehr, der zwischen dem Lehrer und den Schülern stattfindet, der erstere weniger spräche als bisher. Da nun aber die methodische Behandlung des Stoffes genau vorschreibt, was da zu thun ist, und da man ferner annehmen muß, daß geschieht, was sich gebührt, so kann in den Sprachstunden für den Schüler unmöglich mehr Raum zum Sprechen gewonnen werden. Aus ähnlichen Gründen, — um dies schon hier zu erwähnen, — wird auch in den sachunterrichtlichen Fächern (Religion, Geschichte, Naturkunde) eine Mehrübung im Sprechen nicht thunlich sein. Denn was dort an Unterredung vorkommt, kann nur den Zweck haben, dem sachlichen Lernen zu dienen. Wollte man mehr Sprachübung treiben, so würde das sachliche Lernen dadurch geschmälert werden. Damit ist bewiesen, daß ein Mehr im Sprechen nicht erzielt werden kann.

Da es nun nicht angeht, daß die Kinder im Sprachunterricht mehr sprechen, so würde zu überlegen sein, ob sie nicht mehr lesen können als bisher. Das einfachste Mittel dazu würde sein, die Zahl der Lesestunden zu vermehren. Es fragt sich nur, woher man die Mehrstunden im Lesen nehmen soll. Bedenkt man nämlich, daß die Zahl der Stunden, welche für die Religion und die Realien angesetzt sind, ohnehin eine geringe

ist, so wird man nicht gewillt sein, hier etwas abzustreichen. — Wenn nun auch auf diese Weise für unsere Forderung nichts mehr gewonnen werden kann, so ließe sich vielleicht in den für den Sprachunterricht angesetzten Stunden selbst mehr lesen als bis jetzt geschieht. In denselben ist eine zwiefache Aufgabe zu lösen, der Inhalt der Lesestücke muß zum Verständnis des Schülers gebracht werden, und die Schüler müssen sich im Lesen üben. Wollte man nun hier die Leseübung vermehren, so müßte man die Erklärung beschränken, mithin würde der Schüler nur Halbverstandenes lesen, und das wird niemand befürworten wollen. Dazu ist noch zu bedenken, daß bei diesem Lesen jedes einzelne Kind nur wenig an die Reihe kommt, und also auch daher die Übung nur eine geringe ist. — Nun könnte man daran denken, das häusliche Lesen mehr in Dienst zu nehmen. Aber auch dieser Gedanke ist auf dem Boden des eigentlichen Sprachunterrichts nicht wohl ausführbar. Denn da ein vermehrtes häusliches Lesen auch ein vermehrtes Durchsprechen der Lesestücke bedingt, dafür aber einfach keine Zeit ist, so ist auch dieser letzte Ausweg abgeschnitten, und daraus ergiebt sich, daß es nicht möglich ist, das häusliche Lesen mehr auszunutzen, als es bis jetzt der Fall ist.

Demnach steht fest: Es ist nicht möglich, den Kindern durch den Sprachunterricht mehr Gelegenheit zum Sprechen wie zum Lesen zu geben, als bisher geschehen; mithin ist auf diesem Wege ein höheres Maß von Fertigkeit (Können) in der Aussprache nicht zu erreichen.

Es würde noch zu untersuchen sein, ob nicht mehr memoriert werden könnte als bis jetzt? Bedenkt man aber, was alles das Kind in Religion, im belletristischen Lesebuch und im Gesang zu memorieren hat, so ist damit gewiesen, daß man dem Schüler in diesem Stücke nicht auch noch weitere Leistungen zumuten darf, wenigstens nicht als häusliche Aufgabe.

Somit ist ausgemacht: Auf dem Boden des eigentlichen Sprachunterrichts läßt sich weder mehr im Sprechen, noch im Lesen, noch im Memorieren leisten als bisher geschah, und somit läßt sich von dort aus eine größere Fertigkeit in der Mundsprache nicht erzielen.

Glücklicherweise giebt es doch noch eine Stelle, wo das so wichtige Lesen und Memorieren eine größere Ausdehnung gewinnen kann und zwar ohne Beeinträchtigung irgend einer andern Lernaufgabe. Diese Stelle ist der gesamte Sachunterricht.

Bei einer sachunterrichtlichen Lektion ist natürlich die erste Aufgabe des Lehrers die, daß er den betreffenden Stoff zur deutlichen Anschauung bringe. Ich nehme an, daß dies, sowie die erste Wiederholung, vermittelst des freien mündlichen Wortes geschehe, wobei in der Naturkunde selbstverständlich die Objekte sinnlich vorzuführen sind. Diese einmalige Repetition

reicht aber zur Befestigung des Stoffes nicht aus, es muß für diesen Zweck mehr geschehen. Man kann nun die weitere Wiederholung nochmals mündlich vornehmen. Aber einmal ist das nicht zweckmäßig, weil diese Form keine Abwechslung bietet und daher für die Kinder leicht langweilig wird, sodann aus dem Grunde, weil sie von ihren Mitschülern manches Mangelhafte zu hören bekommen und ferner, weil es nur auf dem Gehör beruht.

Nehmen wir nun an, daß dieses zweite Wiederholen durch Lesen des betreffenden Stückes im sachlichen Lernbuche geschehe. Damit gewinnen wir folgende Vorteile:

Erstlich tritt die Wiederholung in einer neuen Form auf und ist darum interessanter.

Zum andern kommt den Kindern nichts sachlich und sprachlich Mangelhaftes in Ohr und Auge, sondern nur das Richtige.

Drittens basiert dieses Einprägen nicht auf einem Sinne, sondern Ohr, Auge und Mund sind zugleich thätig.

Da nun die zweite Wiederholung um des sachlichen Lernens willen nötig ist, mithin die Zeit dafür verfügbar sein muß, so wird durch dieses repetierende Lesen nicht nur keine andere Lernaufgabe beeinträchtigt, sondern vielmehr einer solchen gedient. Weil nun dieses Repetieren, wenn es lesend geschieht, keine andere Lernaufgabe einschränkt, vielmehr dem sachlichen Lernen dient und außerdem die drei vorhin genannten Vorteile bietet, so kann es m. E. keine Frage sein, daß das weitere Einprägen nicht unterredungsweise, sondern durch Lesen geschehen muß.

Gleichwohl bildet dieses Lesen in der Schule erst die Anbahnung zu der geforderten Verbesserung des Sprachunterrichts; denn die behauptete Ausdehnung im mündlichen Üben wird dadurch nicht etwa schon erreicht, sondern erst eingeleitet. Das Lesen in der Schule soll nämlich in erster Linie dazu dienen, die Kinder in die richtige Betonung hineinzubringen und sie damit in den Stand setzen, daß sie die Lektion zu Hause richtig, geläufig und darum leicht und ohne ein nennenswertes Opfer an Zeit nachlesen können. Da nämlich allem, was zur methodischen Behandlung mündlich geschehen muß, genügt wurde, so wird durch dieses häusliche Lesen zunächst der S a c h u n t e r r i c h t gefördert, er verliert nicht, sondern er gewinnt, der Erfolg wird größer. Dasselbe gilt aber in noch weit höherem Maße vom S p r a c h u n t e r r i c h t. Die mündliche Behandlung, die im Interesse des Sachunterrichts ohnehin nötig ist, liefert dem häuslichen Lesen einen deutlich zur Anschauung gebrachten Stoff, an dem nun das Üben aufs erfolgreichste vor sich gehen kann. Außerdem fällt dieser Vorteil dem Sprachunterricht völlig gratis zu, ohne daß derselbe auch nur eine Minute

dafür opferte und ohne, daß irgend eine andere Lernaufgabe auch nur im geringsten etwas einbüßt. Durch das Lesen an diesem Stoffe werden den Schülern die Sprachformen, wie sie im sachlichen Lernbuche vorkommen, geläufig gemacht, sie prägen sich dieselben dadurch am sichersten ein und zwar die richtigen, und zugleich machen sie sich dadurch die Zierden der sprachlichen Darstellung zu ihrem Eigentum; d. h. sie lernen sich klar, bestimmt und kurz ausdrücken. So wird auch der Forderung Dr. Magers genügt, welcher bekanntlich rät: „Man mache ein gut geschriebenes Buch zum völligen Eigentum des Schülers, er spricht dann ebenso gut, wie der Autor schreibt.“ *)

Nun sollen die sachunterrichtlichen Lektionen womöglich auch eine schriftliche Wiedergabe erfahren. Wenn sich dieselbe nun bloß auf das Mündliche stützt, so können die Schüler möglicherweise auf die sachliche Wiedergabe gerüstet sein, aber nicht auf die sprachliche. Bei diesen schriftlichen Arbeiten ist nicht nur an den sog. Aufsatz zu denken, der gründlich durchgesehen werden kann, sondern auch an die Arbeiten, die auf die Tafel gefertigt werden, bei denen eine genaue Korrektur ausgeschlossen ist. Damit die Schüler wirklich Vorteil von diesen Arbeiten haben, und man nicht schließlich darüber im Zweifel sein muß, ob der Schaden derselben in sprachlicher Beziehung nicht größer ist als der Nutzen, so muß die Hülfe in der Vorsorge gesucht werden. Durch das Lesen aber prägen sich die Schüler nicht nur die grammatische Form richtig und sicher ein, sondern auch die stilistische und die Orthographie; die Sprachbildung wird besser, weil richtiger.

Ist nun die schriftliche Arbeit angefertigt, so wird der Lehrer auch freie mündliche Reproduktionen im Zusammenhange vornehmen lassen. Diese erfordern dann aber wohl kaum noch eine weitere Vorübung von seiten des Kindes. Denn wenn Anschauung, frageweise Reproduktion, Lesen und schriftliche Übung ihre Schuldigkeit gethan haben, so ist ein Memorieren geschehen, nicht ein wörtliches, aber ein judiciöses, und eben das ist gemeint.

In einem der sachunterrichtlichen Fächer, der bibl. Geschichte, ist das, was die drei Grundsätze fordern, bereits im Gange, da hier ein Lesebuch vorhanden ist. Sollen die drei Grundsätze nun auch in den beiden Realfächern zur Ausführung kommen, so darf auch hier ein sachliches Lesebuch nicht fehlen.

---

*) Vgl. o. S. 118. D. H.

Die Gesellschaftskunde

eine

notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts.

Begleitwort zur vierten Auflage

des

„Repetitoriums der Gesellschaftskunde“.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritte Auflage.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage.

Schon nach wenigen Monaten ist eine neue Auflage der nachstehenden Abhandlung nötig geworden. Ohne Zweifel liegt darin ein Anzeichen, daß für die erörterte Frage jetzt fruchtbareres Wetter eingetreten ist, als sie bisher erlebt hatte. Bekanntlich verdanken wir diesen günstigen Witterungsumschlag dem kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889, der auf bestimmte Mängel im üblichen Religions- und Geschichtsunterricht hinwies. In der That waren es gerade diese beiden wichtigsten Lehrgegenstände, bei denen die durch Pestalozzi und Herbart eingeleiteten Verbesserungen der neueren Pädagogik bisher am wenigsten vollen Eingang finden konnten. Möchte nur die so lange verzögerte und jetzt eiligst begonnene Reformüberlegung davor bewahrt bleiben, durch Übereilung wieder gut machen zu wollen, was durch die Verzögerung versäumt worden ist. Die gute Sache hat an dem einen Übel schon schwer genug zu tragen.

Die zweite Auflage ist ein unveränderter Abdruck der ersten. Verbesserungen von Belang wußte ich vorderhand nicht anzubringen. Soweit die ergangenen Recensionen mir zu Gesicht gekommen sind, lauten dieselben in der Hauptsache allesamt zustimmend und anerkennend.

Ronsdorf, den 1. Dezember 1890.

F. W. Dörpfeld.

Vorwort zur dritten Auflage.

Wenn auch dieses „Begleitwort“ einen Bestandteil des demnächst zu veröffentlichenden vierten Bandes von Dörpfelds gesammelten Schriften darstellen soll, so entspricht es doch dem augenblicklichen Bedürfnis sowohl, wie dem Plane der Gesamtausgabe, daß diese Schrift einzeln herausgegeben wird.

Sachlich ist in der vorliegenden Auflage nichts geändert.

Bielefeld, den 4. Dezember 1894.

Der Herausgeber.

Es ist ein Erstling seiner Art, der sich im „Repetitorium" als Wegweiser und Lernhülfsmittel der schulmäßigen Gesellschaftskunde anbietet, — jedoch kein völliger Neuling mehr, wie die Vierzahl der Auflagen beweist. *)

In den ersten beiden Auflagen bildet der Inhalt dieses Frageheftchens einen Bestandteil der größeren Schrift: „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts." Das Gesamtrepetitorium enthält im I. Teile Fragen aus der Naturkunde; im II. Teile, überschrieben „Menschenleben", zur Hälfte Fragen aus der Geschichte, zur andern Hälfte Fragen aus der Gesellschaftskunde. Wie man sieht, sind Geschichte und Gesellschaftskunde als zusammengehörig, als ein einiger Lehrgegenstand gedacht. Auf mehrfachen Wunsch erschien bei der dritten Auflage der Bestandteil „Gesellschaftskunde" in einer getrennten Ausgabe. Jener Wunsch hängt zum Teil damit zusammen, daß die Geschichtsfragen nur für evangelische Schulen bestimmt sind, während die Gesellschaftskunde allen Schulen sich anbieten kann, da die Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaftsformen ohnehin dem mündlichen Unterricht überlassen bleiben muß.

Der Gedanke, daß die Schulen, die niederen wie die höheren, mehr als bisher die Gesellschaftskunde berücksichtigen möchten, ist in neuerer Zeit von verschiedenen Seiten, auch aus nicht-schulmännischen Kreisen, zur Sprache gebracht und dringend befürwortet worden. Die Dringlichkeitsgründe sind bekannt. Dem Vernehmen nach sollen auch die Schulbehörden bereits diesem Vorschlage näher getreten sein und namentlich erwogen haben, wie in den Lehrerseminaren dafür vorgearbeitet werden könne. Vom schulregimentlichen Standpunkte würde das der richtige Anfang in dieser Sache sein, wenigstens für die Volksschule; — wie denn auch der deutsche Seminarlehrertag zu Nürnberg (1889) sich mit dieser Frage beschäftigt hat. Man darf aber hoffen, daß die höhern Schulen nicht zurückbleiben werden. — Das vorliegende Schriftchen hat auf diese Mahnungen nicht gewartet. Das „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Real-

*) Ich muß darauf aufmerksam machen, daß die nachstehende Abhandlung nur dann recht verstanden werden kann, wenn dem Leser auch das „Repetitorium" zur Hand oder bereits bekannt ist.

unterrichts" wurde schon zur Zeit der preußischen Regulative bearbeitet und seine erste Auflage erschien bereits 1871, ein Jahr vor den neuen „Allgemeinen Bestimmungen". In der ministeriellen Schulkonferenz, welche im Jahre 1872 unter dem Vorsitze des Ministers Dr. Falk stattfand, hat der Schreiber dieses beim Verhandeln über die Realien in längerer Auseinandersetzung darauf hingewiesen, daß der Geschichtsunterricht, wenn sein Lehrstoff nicht halb unverwertet bleiben soll, eine notwendige Ergänzung fordere, nämlich eine elementare Betrachtung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die geschichtlichen Handlungen sich bewegen, — kurz, eine elementare Gesellschaftskunde.*) Durch Überreichung einiger Exemplare des „Repetitoriums" konnte ich auch zeigen, daß das theoretisch Geforderte in diesem Schriftchen bereits in praktischer Bearbeitung vorliege: eine genaue und bestimmt begrenzte Auswahl des Lehrstoffes, die zugleich den Weg der methodischen Behandlung deutlich erkennen lasse. Der damals empfohlene Lehrstoff, wie ihn die erste Auflage des Repetitoriums enthielt, ist ganz derselbe, der jetzt in der vierten Auflage sich anbietet. Es sind die vier Kapitel:

I. Etwas von der menschlichen Seele.
II. Lebensweise und Sitten.
III. Die sechs Klassen der Arbeiten (entsprechend den sechs allgemeinen Bedürfnissen).
IV. Die Gesellschaften.

Mein Vorschlag wurde von der Konferenz geduldig angehört, fand aber von keiner Seite her Unterstützung, weder von rechts, noch von links. In die „Allgemeinen Bestimmungen", die auf Grund dieser Vorberatungen bearbeitet wurden, ist nichts davon übergegangen. Vielleicht war dies vom schulregimentlichen Standpunkte einstweilen das praktisch Richtige. Hatte doch schon die Einführung eines selbständigen Realunterrichts mit mancherlei Hemmnissen zu kämpfen. Überdies hätten die Seminare erst vorarbeiten müssen; hier aber gab es ohnehin manches Neue zu lernen.

Die Gründe für die Berücksichtigung der elementaren Gesellschaftskunde in den Schulen finden sich dargelegt in meiner Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" S. 17 ff. (Gesammelte Schriften 2. Bd., I.), welche in erster Auflage 1873 kurz nach Erlaß der „Allgemeinen Bestimmungen" erschien. Da diese Schrift aber jahrelang vergriffen war, so schien es geboten, schon hier wenigstens das Nötigste

*) Vgl.: „Protokolle über die im Juni 1872 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen, das Volksschulwesen betreffenden Verhandlungen" (Berlin, W. Hertz). S. 27 ff.

zu sagen. Das Vorwort mußte sich darum zum Begleitwort erweitern. Die neue und vermehrte Auflage der „Grundlinien", welche nunmehr herausgegeben ist, giebt aus dem Zusammenhang der ganzen Theorie des Lehrplans heraus noch genauere Auskunft.

Es handelt sich vornehmlich um die beiden Fragen: was ist oder bedeutet der Lehrstoff, den wir elementare Gesellschaftskunde heißen, innerhalb des Schullehrplans? und: was bezweckt er?

Bedeutet er etwa einen neuen selbständigen Lehrgegenstand? Durchaus nicht; denn er soll einen unerläßlichen Teil des Geschichtsunterrichts bilden. Ist aber dieser Lehrstoff nicht doch etwas Neues für die Schüler? Nein; denn die konkreten Thatsachen, welche in der Gesellschaftskunde betrachtet werden sollen, sind entweder den Kindern schon aus ihrem heimatlichen Anschauungskreise her bekannt, oder sie kommen im Geschichtsunterricht vor (wozu im weiteren Sinne auch die biblische Geschichte und die humanistischen Stücke des sprachlichen Lesebuches gehören). Hier, im Geschichtsunterricht, müssen also die betreffenden Ausdrücke ohnehin erläutert und insoweit die Dinge, auf welche sich dieselben beziehen, auch betrachtet werden. Die Thatsachen als solche und die bezüglichen Ausdrücke sind mithin für die Schüler durchaus nicht etwas Neues. Hat aber die Gesellschaftskunde nicht doch etwas im Sinne, was bisher unterrichtlich nicht zu geschehen pflegt? — Allerdings; sie will, daß jene gesellschaftskundlichen Daten, welche im Geschichtsunterricht bisher nur gelegentlich, mithin zerstreut und zerstückt vorkamen, und dann laufen gelassen wurden, hinfort nicht den Winden und dem Vergessen preisgegeben sein, sondern sorgfältig gesammelt, aufbewahrt und begrifflich geordnet werden sollen, damit aus dieser begrifflichen Ordnung eine Übersicht und Einsicht entstehe, welche auch das Einzelne wieder heller beleuchtet. Das ist's, was die „Gesellschaftskunde" bedeutet und bezweckt. Dieses Sammeln, Aufbewahren und begriffliche Ordnen mag allerdings für viele Schulen etwas Neues heißen; aber es ist nichts Neues hinsichtlich des Stoffes, sondern nur hinsichtlich der Methode: eine gründlichere Durcharbeitung und Verwertung des Gelernten.

Unter den deutschen Pädagogen war es vornehmlich Professor Ziller in Leipzig, der in seinen Schriften und in seinem akademischen Seminar in diesem Sinne vorgearbeitet hat. Was er die „kulturhistorischen Stoffe" nannte, welche im Geschichtsunterricht (und in der biblischen Geschichte u. s. w.) bei jeder Lektion herausgehoben und hernach in besondern Stunden näher betrachtet und begrifflich geordnet werden sollten —

das Psychologische, Ethnographische, die sechs Arbeiten und die Gemeinschaftsformen, — das ist in seiner Zusammenstellung das gesellschaftskundliche Material, wie es die Schule bedarf. Vom Standpunkte des Geschichtsunterrichts ist die Bezeichnung „kulturhistorische Stoffe" durchaus zutreffend; nur bleibt dabei verdeckt, daß es sich um gesellschaftliche Kulturwerte handelt und zwar, was hier eine Hauptsache ist, auch für die Gegenwart. Der Name „Gesellschaftskunde" hebt gerade diese Seite hervor; freilich bleibt dann wieder ungesagt, daß es sich um Kulturgüter handelt. Hätte Ziller uns mit einer Zusammenstellung und begrifflichen Ordnung der kulturhistorischen Stoffe beschenkt, so würde die sociale Bedeutung der Sache jedem sofort in die Augen gefallen sein. Für meine Person bedaure ich diese Lücke in seinen praktischen Schriften auch deshalb, weil ein Vorversuch von seiner kundigen Hand mir viele Mühe erspart haben würde, — ungerechnet, daß dann das ermöglichte Vergleichen zweier Versuche jedem Teile zu gute gekommen wäre. Auch in diesem Betracht müssen wir praktischen Schularbeiter das frühe Hinscheiden dieses pädagogischen Forschers betrauern. Möglicherweise hat er, nachdem mein „Repetitorium" bereits vorlag, eine Bearbeitung der elementaren Gesellschaftskunde seinerseits einstweilen nicht für nötig gehalten.*)

Betrachten wir jetzt die Frage, was der gesellschaftskundliche (oder kulturhistorische) Stoff eigentlich ist und bezweckt, noch von einem höheren, allgemeineren Standpunkte.

Was die Schulsprache auf dem sachunterrichtlichen Gebiete „Lehrgegenstände" nennt (Religion, Geschichte samt Geographie, Naturkunde), das ist bekanntlich in jedem Falle eine Stoffauslese aus mehreren Wissenschaften, die dann als ein unterrichtliches Ganzes betrachtet und behandelt wird. So besteht der religionsunterrichtliche Stoff aus: biblischer Geschichte, Kirchenliedern, Bibelsprüchen, Katechismus u. s. w.; der humanistische aus: Geschichte und politischer Geographie, wobei an geeigneter Stelle auch epische und andere Gedichte als Begleitstoffe herangezogen werden; der naturkundliche aus Bestandteilen der Astronomie, der physischen Geographie, der Mineralogie, Botanik und Zoologie, der Physik u. s. w. Nach meiner Auffassung hat im humanistischen Realunterricht die Geschichte als Centralstoff zu gelten, während die politische Geographie und die Gedichte als Begleitstoffe anzusehen sind. Frage: welches ist denn nun der Zweck

*) Über die Bedeutung Zillers (und Herbarts) für die Pädagogik vgl. meine Schrift: „Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension." 3. Aufl. (Gütersloh, C. Bertelsmann.) — Diese Schrift behandelt auch die bekannte Überbürdungsfrage; sie deckt die eigentliche Grundursache dieses Übels auf.

des humanistischen Realunterrichts, und warum soll die Geschichte den Centralstoff bilden? Nach der altherkömmlichen Auffassung galten hier Geschichte und Geographie als zwei gesonderte, selbständige Lehrfächer; von einem Centralstoffe war nicht die Rede, wenn man auch die Geschichte als das wichtigere Fach betrachtete. Warum dies ein Fehler ist, wird sich zeigen, wenn wir der oben gestellten Frage näher treten. Orientieren wir uns zu dem Ende an den beiden andern Gebieten des Sachunterrichts, an der Religion und der Naturkunde.

Welches ist der Zweck des Religionsunterrichts? Kenntnis der Sittenlehre und der Glaubenslehre, und zwar mit dem erziehlichen Endzwecke, daß dadurch auch eine sittlich-religiöse Gesinnung gepflanzt werde. Sittenlehre und Glaubenslehre aber sind abstrakte Objekte. Hier bedarf man also eines Anschauungsstoffes, d. i. eines Stoffes, an dem die sittlich-religiöse Gesinnung samt ihren einzelnen Wahrheiten gegenständlich, leibhaftig und in lebendiger Bethätigung angeschaut werden könne. Schon seit langem ist bekannt, daß auf christlichem Boden die bibl. Geschichte dieser Anschauungsstoff sein müsse, — aus mehrfachen Gründen, die aber hier nicht aufgezählt zu werden brauchen. Als Anschauungsstoff ist dann die biblische Geschichte selbstverständlich der Centralstoff. Als Centralstoff steht sie denn auch mit Recht in aller Breite auf dem Lehrplan, so daß es aussieht, wie wenn sie hier der eigentliche Lehrgegenstand wäre. Allein der Name des eigentlichen Lehrgegenstandes, der zugleich den Zweck angiebt, heißt Religion, genauer: Sittenlehre und Glaubenslehre. Die biblische Geschichte ist nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel zum Zweck. Auch die Begleitstoffe (Sprüche, Lieder, Katechismus) weisen darauf hin, daß die biblische Geschichte bloß Mittel ist, mithin das eigentliche Zweckobjekt anderswo liegt und anders bezeichnet werden muß. Wie der Unterricht von dem Anschauungsstoffe aus zu dem Zielobjekte zu führen hat, gehört des näheren nicht hierher; es ist nur festzustellen, daß bei jeder Lektion nach dem anschaulichen Erzählen der geschichtlichen Begebenheit zwei Abstraktions- oder Denkübungen vorzunehmen sind, nämlich um

1. die betreffenden sittlichen Wahrheiten,
2. die betreffenden religiösen Wahrheiten,

welche beim Erzählen bereits kenntlich gemacht wurden, jetzt vollends begrifflich klarzustellen und in die systematische Übersicht einzureihen. Werden diese beiden Reflexionsübungen unterlassen, so mag das anschauliche Vorführen des konkreten Geschichtsstoffes immerhin Religionsunterricht heißen, aber es würde doch nur ein halber sein. (Daß die biblische Geschichte außer jenen zwei wichtigsten Stücken auch noch andere Bildungselemente in

sich schließt, nämlich mehrfache „kulturhistorische" Stoffe, und daß dieselben nun wieder Anlaß zu weiterer Denkthätigkeit geben können, dürfen wir einstweilen übergehen, da es nicht zum Hauptzwecke des Religionsunterrichts gehört.)*)

Auf dem naturkundlichen Gebiete liegt die Sache einfacher. Das Objekt heißt Natur oder Naturleben. Der Lehrzweck ist: Kenntnis und Verständnis dieses Naturlebens — nach dem Maß der gegebenen Schulzeit. Da seine Objekte selber in natura sich der unmittelbaren Anschauung darstellen, so bedarf es keines besonderen Veranschaulichungsstoffes; mithin kann auch von keinem Centralstoffe die Rede sein. Die Zweigstoffe (aus Astronomie u. s. w.) sind als solche gleichberechtigt, müssen aber zu einem Ganzen zusammengefaßt werden. — Als Ziel dieses Unterrichts setzten wir: Kenntnis und Verständnis der Natur. Kenntnis beruht auf Anschauung, Verständnis auf Reflexion. Was schließt das Endziel „Verständnis" hier in sich? genauer: wie vielerlei Denkthätigkeiten können an dem gegenständlichen Stoffe vorgenommen werden? Nun, so vielerlei, so vielerlei Reflexionsgesichtspunkte der ausgewählte Stoff zuläßt; was nicht in dem Objekte liegt, kann auch nicht herausgeholt werden. Dieser Reflexionsgesichtspunkte sind nicht weniger als sieben. Ich muß mich hier darauf beschränken, sie kurz anzudeuten:

A. Formen:
1. Klassifikation der Naturkörper;
2. morphologische Betrachtung;**)
3. ästhetische Betrachtung.

B. Zusammenhang:***)
4. Zusammenhang innerhalb des Einzelorganismus;
5. Zusammenhang des ganzen Naturlebens;

---

*) Die drei Begleitstoffe der biblischen Geschichte stellen die sittlichen und religiösen Wahrheiten, welche aus den vorgeführten Lebensbildern entwickelt worden sind, in dreierlei Fassung dar: die Sprüche in sentenzartiger Form, die Lieder in poetischer Form, der Katechismus in systematisch-doktrinärer Form. Beim letzteren liegt das Eigentümliche jedoch nicht in der systematischen Ordnung des Lehrmaterials — denn die Sprüche und Liederstrophen lassen sich ebenfalls systematisch ordnen — sondern einmal in der doktrinären Darstellung, und zum andern (wenigstens bei den herkömmlichen Katechismen) darin, daß Fragen gestellt und zugleich die Antworten beigedruckt sind und zwar mit der Absicht, daß dieselben von den Schülern ebenso wörtlich memoriert werden sollen wie die Sprüche und Liederstrophen. Ob diese Form und Behandlung des Katechismus das didaktisch Richtige ist, haben wir hier nicht zu untersuchen.

**) Auf dem botanischen Gebiete kann Goethes „Metamorphose der Pflanzen" verständlich machen, was gemeint ist.

***) Wie man sieht, greift hier die abstrakte Naturkunde: Physik u. s. w. mit ein.

C. Benutzung: { 6. praktische Betrachtung (die Naturdinge als Güter).

Und endlich, auf Grund dieser sechserlei Aufschlüsse:

7. religiöse Betrachtung, — in dem Sinne, wie z. B. Ps. 104, 24 die sechsfachen Resultate für die sabbathliche (7.) Betrachtung zusammenfaßt:
A. mannigfaltig in der Form,
B. weislich geordnet,
C. Güter in Fülle.

Soll nun die Natur ihren reichen Bildungsgehalt nicht einseitig, sondern allseitig bethätigen können, so müssen sämtliche sieben Betrachtungsweisen — je nach ihrer Bedeutsamkeit — in irgend einem Maße im Unterricht berücksichtigt werden. „Etwas Ganzes" im Naturverständnis heißt also nicht bloß, daß in der Stoffauswahl die verschiedenen Zweige der Naturkunde (so viel als thunlich) vertreten seien, sondern auch und zwar vornehmlich, daß der konkrete Stoff in jener siebenfachen Weise durchgedacht werde. Ob das Quantum des ausgewählten konkreten Stoffes — je nach der Schulart — groß ist und sein darf, oder aber klein, vielleicht recht klein bleiben muß, ändert an jener letzten Forderung nichts. Wohl aber folgt aus dieser Forderung umgekehrt: der konkrete Stoff darf der Quantität nach nur so groß sein, daß für die siebenfache Durcharbeitung die nötige Zeit bleibt; und muß der Qualität nach als Ganzes so geartet sein, daß die sieben Gesichtspunkte in gebührendem Maße darin vertreten sind.*)

Treten wir nach diesem orientierenden Ausblick auf den Religionsunterricht und die Naturkunde an das humanistische Gebiet.

Wie heißt hier das eigentliche Lehrobjekt, und welches ist sein unterrichtlicher Endzweck? Die herkömmlichen Lehrpläne nennen als Haupt-

*) Wie der Leser sieht, bildet die Klassifikation, welche weiland so viel Raum einnahm, nur einen sehr kleinen Bruchteil der erforderlichen Denkübungen. Und der Kausalzusammenhang, welcher jüngst mit Recht mehr betont wird, bildet ebenfalls nur einen Bruchteil. Die Didaktik hat demnach auf diesem Gebiete noch eine große Aufgabe vor sich, bevor das methodische Ideal erreicht ist. — Selbstverständlich meint die obige Forderung nicht, daß bei jeder einzelnen Lektion (Lehreinheit) sämtliche 7 Reflexionsübungen vorzunehmen seien, — denn bei einer physikalischen Lektion z. B. kann von Klassifikation, von morphologischer und ästhetischer Betrachtung nicht die Rede sein; der Stoff ist es, welcher angiebt, welche Reflexionen anzustellen sind. Das Genauere über diesen Punkt gehört in die Theorie des Lehrplans und in die specielle Methodik.

gegenstand die Geschichte und daneben die Geographie. Wird nun die Geschichte um deswillen vorgeführt, damit der Schüler von dem, was in früheren Zeiten und in der weiten Welt Erfreuliches und Unerfreuliches, Löbliches und Nichtsnutziges geschehen ist, möglichst viel höre und wiederzuerzählen wisse? Gewiß nicht; der Lehrzweck muß demnach anders liegen. Der Lehrgegenstand heißt, richtig bezeichnet: Mensch und Menschenleben. Und der Zweck ist demnach: Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens, damit der Schüler darin — nämlich im gegenwärtigen Menschenleben — sich so weit zurechtfinde, um dereinst als Erwachsener nach Beruf und socialer Stellung zum gemeinen Besten mitthätig sein zu können und zu wollen. Warum steht dann aber, wenn es sich doch in letzter Instanz um das Menschenleben der Gegenwart handelt, die Geschichte so breit voran? Genau aus demselben Grunde, warum im Religionsunterricht die biblische Geschichte in erster Linie auf dem Lehrplan steht, nämlich als Anschauungsstoff und somit als Centralstoff. Zwar bieten sich die humanistischen Objekte der Gegenwart — Personen, Handlungen und die mancherlei Lebensverhältnisse — dem Beobachter ganz in natura dar, gerade wie die naturkundlichen Objekte, und dazu schon im heimatlichen Anschauungskreise, also zum unmittelbaren Besehen, was bekanntlich vor dem phantasiemäßigen Anschauen durch Erzählen bedeutende Vorzüge hat. Allein die Personen und Handlungen der Gegenwart, welche der Schüler in seinem Bereiche zu sehen bekommt, sind teils nicht so bedeutsam und instruktiv, als die, welche man aus der Vergangenheit auswählen kann, teils lassen sich die lebendigen Personen meistens nicht so offen ins Herz schauen und noch weniger so geduldig kritisch beurteilen, als die geschichtlichen es sich gefallen lassen müssen. Was dann die socialen Einrichtungen (Sitten, Beschäftigungsweisen, Werkzeuge, Waffen, Anstalten, Gemeinschaftsformen u. s. w.) betrifft, so kommen die der Vergangenheit freilich dem Kinde vielfach fremdartig vor; sie stehen zu fern, um deutlich aufgefaßt werden zu können. Wiederum stehen aber die socialen Einrichtungen der Gegenwart manchmal gleichsam dem Auge zu nahe, um von selbst die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, oder genau aufgefaßt und unbefangen beurteilt werden zu können. Glücklicherweise bietet diese doppelte Form, in welcher die äußeren Lebensverhältnisse vor den Blick treten, zugleich das Mittel, das Manko auf beiden Seiten mehr als auszugleichen. Denn wenn bei den Lebensverhältnissen der Vergangenheit, welche in einer geschichtlichen Erzählung vorkommen, an die entsprechenden der Gegenwart erinnert wird: so beleuchten sie sich gegenseitig und können darum beiderseits auch deutlicher aufgefaßt werden; und das nicht bloß, sondern durch die Nebeneinander-

stellung wird überdies ein Vergleichen angeregt und durch das Vergleichen ein wertendes Beurteilen wachgerufen. Alles lauter Vorteile! Endlich kommt dem Auffassen der sachlichen Objekte noch ein anderer günstiger Umstand, der mit der Geschichte zusammenhängt, zu gute. In der Vergangenheit, zumal in den ältesten Zeiten, sind alle Lebensverhältnisse, namentlich die gesellschaftlichen, weit einfacher als in der Gegenwart und können daher auch leichter verstanden werden; selbst die Denkungsart der Personen ist einfacher und durchsichtiger, und damit wird auch wieder ihr Handeln verständlicher. Indem nun der Geschichtsunterricht (besonders die biblische Geschichte) mit den älteren Zeiten beginnt, so kann der Blick des Schülers an diesen einfacheren Formen sich kräftigen und schärfen, um dann auch allmählich in den zusammengesetzteren und verwickelteren der Gegenwart sich zurechtfinden zu lernen. — So steht also im humanistischen Realunterricht mit allem Recht die Geschichte breit im Vordergrunde, nämlich als Anschauungsstoff und darum als Centralstoff — und zwar gerade im Blick auf das Endziel: Verständnis des Menschenlebens der Gegenwart.

Worin liegt nun der Bildungsgehalt des humanistischen Gebietes, der specifisch humanistische, den die Geschichte (mit Hülfe der Heimatserfahrung) zur Anschauung und die denkende Betrachtung zum Verständnis bringen soll? Offenbar in den verschiedenen Kulturpotenzen (persönlichen Kräften und sachlichen Einrichtungen) des Menschenlebens. Welches sind diese Kulturmächte? Es sind ihrer insgesamt — sagen wir einstweilen: fünf.

Der erste und wichtigste Kulturfaktor begreift das in sich, worin die eigentliche Würde des Menschenwesens liegt, — das, um deswillen der Mensch nach biblischem Ausdruck ein „Bild Gottes“ oder „göttlichen Geschlechts“ heißt, die Kultur der höchsten Potenz: das Ethische. (Da die Ethik zu ihrer Verwirklichung der Religion bedarf, so ist dieselbe immer stillschweigend mit einzurechnen.)*)

Der zweite Kulturfaktor ist das, warum der Mensch ein geistiges Wesen heißt, — das, wodurch alles kulturelle Streben erst möglich wird,

*) Wenn hier das Ethische als einer der Kulturfaktoren aufgeführt wird, so soll damit natürlich nicht vergessen, geschweige verleugnet sein, daß dasselbe auch in sich selbst Wert und Würde besitzt. Diese seine eigene Würde ist ja dadurch anerkannt, daß die Ethik im Lehrplane eine besondere berufliche Stellung erhält — im Religionsunterricht. Darin, daß das Ethische in sich selbst Wert und Würde hat, liegt gerade der Grund, warum es auch einer der Kulturfaktoren ist und zwar der erste und oberste.

was darum vor allem gekannt sein muß, wenn man auf dem Gebiete des Menschenlebens nicht im Dunkeln tappen will: das Psychologische.

Der dritte Kulturfaktor begreift das in sich, was für die Lebensführung als altbewährt angesehen wird, namentlich im Familienkreise, und darum in Lebensweise und Sitte sich festgesetzt hat, — was der einzelne sich nicht anlernt, sondern anlebt, in das er hineinwächst wie in seine Haut: das Ethnographische. Mag die herrschende Sitte auch verbesserungsbedürftig sein — was ja von allen Kulturgütern gilt — so ist sie nichtsdestoweniger ein hochbedeutsamer pädagogischer Faktor, hochbedeutsam auch um deswillen, weil darin sich deutlich offenbart, wie weit kulturelle Einsicht und moralische Gesittung wirkliches Volkseigentum geworden sind. Tacitus, der fein gebildete Römer, giebt den alten Germanen das ehrenvolle Zeugnis, daß bei ihnen gute Sitten mehr gälten als anderswo gute Gesetze. Offenbar galt dieses Kompliment eigentlich der deutschen Erziehung.

Der vierte Kulturfaktor nennt uns die Vor- und Grundbedingung aller Kultur: die sechs Klassen der Arbeiten für die sechs allgemeinen Bedürfnisse (für Landesschutz, Rechtsschutz, Wohlstand, Gesundheit, Bildung und Seelenheil), — von denen keine fehlen oder vernachlässigt werden darf, wenn die anderen nicht allesamt schwer zu Schaden kommen sollen. Hier stehen wir an den Werkstätten der Kultur, also im eigentlichen Centrum der Gesellschaftskunde.

Die fünfte Kulturmacht endlich stellt uns die mathematisch-sociale Wahrheit vor die Augen, daß 1 + 1 manchmal, nämlich wenn es Faktoren sind, in Summa mehr ausmachen als 2, wie denn z. B. zwei Hände nicht etwa bloß doppelt so viel ausrichten können als eine Hand, sondern mehr als fünfzigmal so viel; und weiter die pädagogisch-sociale Wahrheit, daß die Menschen wie die Kiefern nur dann gerade emporwachsen, wenn sie im Schlusse stehen, kurz: die menschlichen Gesellschaften aller Art, von der Urgemeinschaft, der Familie, an bis zu den beiden umfangreichsten und bedeutsamsten, Kirche und Staat. Dieser fünfte Kulturfaktor hängt aufs engste zusammen mit dem vierten (Arbeit); denn jede Gesellschaft, welche eine kulturelle Bedeutung haben soll, muß eine Vereinigung zu gemeinsamem Arbeiten sein und zwar für eins oder für mehrere der sechs allgemeinen Bedürfnisse; wobei die Mitglieder von der Überzeugung ausgehen, mit vereinten Kräften mehr wirken und mehr werden zu können, als in der Isolierung (Spr. 18, 1). Die Gesellschaften sind nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel. Der Zweck ist Förderung der kulturellen Arbeit, oder eigentlich kurzweg: der Arbeit; denn eine Thätigkeit, die den Namen „Arbeit“ verdienen soll, muß einem

der sechs notwendigen Bedürfnisse gewidmet sein. Aristoteles drückt die Notwendigkeit der Vergesellschaftung aus durch sein bekanntes Wort: „der Mensch ist ein politisches Wesen.“ Diese antike Auffassung bedarf jedoch einer bedeutsamen Berichtigung; es muß heißen: ein gesellschaftliches Wesen.

Hat nun der Unterricht auf dem humanistischen Gebiete den Zweck: Kenntnis und Verständnis des Menschenlebens (und zwar des Menschenlebens der Gegenwart) zu vermitteln, so können wir dies jetzt genauer ausdrücken durch: Kenntnis und Verständnis der genannten fünf Kulturmächte. Diese Vermittlung soll geschehen an der Hand und auf Grund der Geschichte, die hier als Anschauungsstoff gilt und darum das Centralfach bildet. Reicht aber das anschauliche Vorführen der Geschichte für sich allein aus, um auch zu dem Endziele: Verständnis der fünf Kulturfaktoren, zu gelangen? Keineswegs; so wenig wie im Religionsunterricht und in der Naturkunde das anschauliche Vorführen des konkreten Stoffes genügte, um den gewünschten Endzweck zu erreichen, ebensowenig kann das hier genügen. Im besten Falle, nämlich wenn die Geschichte wahrhaft anschaulich, umständlich-anschaulich vor die Augen gemalt wird, läßt sich eine gute Kenntnis der fünf Zielobjekte gewinnen. Verständnis aber bedeutet mehr. Dafür ist erforderlich — gerade wie wir es beim Religionsunterricht und bei der Naturkunde fanden — daß der konkrete Geschichtsstoff auch denkend betrachtet werde und zwar nach den genannten fünf Gesichtspunkten. Das heißt methodisch genauer: nach jeder geschichtlichen Lektion muß das, was darin von jenen fünf Kulturfaktoren vorkommt, der Reihe nach herausgehoben und, wo nötig, durch stetes Vergleichen mit den entsprechenden Daten im gegenwärtigen Menschenleben deutlicher gemacht werden. Das Sammeln der so vorläufig gemerkten gesellschaftskundlichen Daten, ihr begriffliches Ordnen und das Anwenden der so gewonnenen Begriffe — in der Weise, wie es das Repetitorium verlangt — geschieht dann nach längeren Zwischenräumen, etwa alle vier bis sechs Wochen, in etlichen Lehrstunden, während die Geschichte solange pausiert. Hier liefert dann das Menschenleben der Gegenwart, wie es im heimatlichen Gesichtskreise vor den Augen steht, den eigentlichen Anschauungsstoff. Der geschichtliche Anschauungsstoff ist nur der Ausgangspunkt gewesen, wird aber bei den Anwendungsübungen fleißig mit heranzuziehen sein, damit das erworbene begriffliche Licht nun auch rückwärts die Vergangenheit beleuchte.

Das Genauere der methodischen Behandlung gehört nicht an diesen Ort. Nur auf eins muß noch aufmerksam gemacht werden.

Der erste und wichtigste Kulturfaktor, das Ethische, hat im Lehr-

plan der Schule seine berufliche Stelle im Religionsunterricht. Wenn daher bei einer profangeschichtlichen Lektion die darin enthaltenen ethisch-religiösen Elemente (Charakterzüge und Wahrheiten) anschaulich klargestellt und deutlich hervorgehoben sind, so werden sie dann behufs der weiteren begrifflichen Bearbeitung dem Religionsunterricht (Katechismus) überwiesen, scheiden also in der gesellschaftskundlichen Betrachtung der Profangeschichte aus. Und umgekehrt: was in der biblischen Geschichte aus dem Bereiche der vier übrigen Kulturfaktoren vorkommt, das wird, nachdem die Anschauungsoperation es genügend klargestellt hat, behufs der begrifflichen Bearbeitung an die gesellschaftskundlichen Lektionen der Profangeschichte überwiesen, weil dort seine berufliche Stelle ist.

Die Gesellschaftskunde behält mithin folgende vier Hauptabschnitte:

1. Die menschliche Seele (Psychologisches);
2. Lebensweise und Sitten (Ethnographisches);
3. Die 6 Klassen der Arbeiten (Kulturwerkstätten);
4. Die Gesellschaften (Socialistik = vereintes Arbeiten).

Was heißt es nun, bei der Profangeschichte diese viererlei Reflexionen versäumen? Es heißt: nur halben Geschichtsunterricht geben. Es heißt: das Menschenleben der Vergangenheit kennen lehren, um die Schüler in dem der Gegenwart, wo sie mithandeln sollen, recht unwissend zu lassen. Es heißt: nicht einmal das Menschenleben der Vergangenheit wird genügend verständlich gemacht, weil dazu auch die Beleuchtung von der leibhaftigen Gegenwart her nötig ist. Kurz, es heißt dasselbe, wie wenn man im Religionsunterricht bloß die Thatsachen der biblischen Geschichte vorführte, ohne die sittlichen und religiösen Wahrheiten herauszuheben, also von Sprüchen, Liedern und Katechismus nichts wissen wollte; — oder wie wenn man in der Naturkunde die Dinge und Vorgänge bloß äußerlich betrachtete, ohne auf die Mannigfaltigkeit und Schönheit der Formen aufmerksam zu machen und ohne nach Warum und Wozu zu fragen, also alles bloß begaffen, aber nichts bedenken lassen wollte. So hat man's aber im humanistischen Realunterricht mit einem großen Teile des geschichtlichen und Erfahrungsstoffes bis jetzt gemacht — ganz im Widerspruch mit dem, was man im Religionsunterricht und in der Naturkunde längst richtig thut. Soll dieser Widerspruch bleiben? — Man wünscht Vaterlandsliebe zu pflanzen. Mit Recht. Aber kann man etwas lieben, von ganzem Herzen und von ganzer Seele, was man nur zu einem kleinen Bruchteil nach seinem wahren Wesen kennt? Ist etwa der staatliche Grund und Boden, wie ihn die Geographie mit ihren Landkarten kennen lehrt, das Vaterland? oder sind es die Gewächse und Gebäude, welche auf diesem Boden stehen, oder das Getier, was darauf

herumläuft? Sind es nicht vielmehr die Menschen, die darauf wohnen, und ihr ganzes, großes, reiches Besitztum an Kulturgütern: vorauf der Väter Art und Sitte, — dann die durch Fleiß und Schweiß zahlreicher Vorgeschlechter bis zu ihrer jetzigen Leistungsstufe fortgeschrittenen Kulturarbeiten für Landesschutz, Rechtsschutz, Wohlstand, Gesundheit, Bildung und Seelenheil, — und endlich die lange Reihe von kleinen und großen gesellschaftlichen Verbänden zu gemeinsamem Wirken für irgend welche Wohlfahrtszwecke, von der unscheinbaren Krankenauflage an bis zu den bedeutsamen Gemeinschaften der Kirche und des Staates? Und diese Menschen und diese ihre Kulturgüter, leben und bestehen sie nicht alle unter dem Schutzdache des Vaterlandes, d. i. des Vaterlandes als Staat? Vermittelt nun etwa die geographische Karte mit ihrem Zubehör die Übersicht und den einsichtigen Blick zur Wertschätzung dieser vaterländischen Kulturgüter und der daraus fließenden täglichen Wohlthaten? Oder vermittelt etwa das Erzählen der geschichtlichen Begebenheiten diese nötige Kenntnis, Übersicht und Schätzungsfähigkeit in einem auch nur halbwegs genügenden Maße? Wenn das nun nicht der Fall ist, wenn die Schüler das reiche gesellschaftliche Kulturerbe der Väter nicht gebührend kennen und verstehen, wie soll da die Liebe zum Vaterlande entstehen, eine wohlgegründete, festgewurzelte Liebe? Und wenn sie auch die Bedeutung des Staates für diese Erbgüter nicht recht kennen und fassen, wenn sie dann in der Geschichte sich vorsagen lassen, wie treffliche Regenten mit ihren Beamten für die Wohlfahrt des Landes gewirkt und gesorgt und mit ihrer Wehrmannschaft für die Erhaltung und Freiheit des Staates schwer und blutig gekämpft hätten, — verstehen sie dann wirklich, wofür eigentlich gesorgt, gerungen und gekämpft worden ist? Und wenn sie es nicht verstehen oder nur dumpf ahnend: können sie dann mit vollem Gefühl die Dankbarkeit, Hochachtung und Pietät empfinden, welche diese Vorarbeiter und Vorkämpfer mit Recht verdienen? Oder vermögen bei der Geschichtserzählung etwa hochtönende, bombastische und echauffierte Phrasen oder die Klänge der Poesie zu ersetzen, was den Schülern an Kenntnis und Verständnis der Kulturgüter, um welche sich doch die Geschichte allein dreht, fehlt? — Doch genug der Fragen. Blicken wir auf die erfreulichere Kehrseite!

In dem Maße, in welchem die gesellschaftskundlichen Lektionen den Blick für das reiche Kulturerbe erhellen und erweitern, in eben dem Maße wird auch die Geschichte erst vollaus das leisten, was sie vermöge ihres dramatischen Charakters und ihrer Lebenswärme leisten kann und soll. Erst so, nämlich unter dem Zusammenwirken beider Faktoren — der Geschichte und der Gesellschaftskunde — wird in Kopf und Gemüt des

Schülers der Grund gelegt, auf dem (unter Mitarbeit der ethisch-religiösen Unterweisung) eine echte, gesunde, wurzelkräftige Liebe zum Vaterlande, Dankbarkeit gegen die verdienten Männer der Vorzeit und Pietät gegenüber den vaterländischen Institutionen erwachsen können und erwachsen werden. —

Wie unentbehrlich nun die Gesellschaftskunde ist, so darf doch eins nicht übersehen werden. Handelt es sich vor allem um Einwirkung auf Gemüt und Gewissen, — worin nach Goethes bekanntem Ausspruche das Beste und der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts liegt — so sind es unzweifelhaft zunächst nicht die sachlichen Objekte, sondern die vorgeführten geschichtlichen Personen mit ihren Thaten und Schicksalen, von denen diese Eindrücke ausgehen können. Darum eben soll auf dem humanistischen Gebiete (wie im Religionsunterricht) die Geschichte den Anschauungsstoff bilden und als Centralstoff breit im Vordergrunde stehen. Weiter aber hängt dann die kräftige Einwirkung auf Gemüt und Gewissen nicht ab von dem Quantum des historischen Materials und vollends nicht von der Menge bloßer Notizen, Namen und Jahreszahlen, sondern davon, ob die geschichtlichen Personen mit ihren Thaten und Schicksalen wahrhaft anschaulich, umständlich-anschaulich vor die Augen gemalt werden. Hier also, im möglichst anschaulichen Vorführen, liegt der Punkt, wo der Geschichtslehrer seine Hauptaufgabe zu lösen hat. Wie die Anschauungsoperation zeitlich die erste ist, so ist sie auch pädagogisch die wichtigste und praktisch die schwierigste.*) Treten nun die gesellschaftskundlichen Reflexionen hinzu, so geschieht das nicht, um irgend etwas wieder gut zu machen, was die Geschichtserzählung vielleicht versäumt hätte, sondern um etwas zu leisten, was die Geschichte mit ihren Mitteln beim besten Willen selber nicht leisten kann. Was dann diese Reflexionen über rein sachliche Objekte die Schüler an Einsicht gewinnen lassen, das hat aber nicht bloß für sich selbst Wert, sondern kommt — wie früher gezeigt wurde — rückwirkend auch dem Auffassen der geschichtlichen Personen, dem Verstehen ihrer Handlungen und der Würdigung ihrer Opferwilligkeit zu gute, — mithin auch der gewünschten Einwirkung auf Gemüt und Gewissen.

Nachdem wir den gesellschaftskundlichen Lehrstoff im allgemeinen und ganzen betrachtet haben, wird jetzt das Eigentümliche jeder der vier einzelnen Abschnitte etwas näher besehen werden müssen.

*) Vgl.: „Der didaktische Materialismus“, insbesondere den Anhangsaufsatz über: „Die Anschauungsvermittelung bei historischen Stoffen,“ 3. Aufl. S. 105—140.

Zu I. (Die Seele.) In diesem Abschnitte handelt es sich nur um solche psychologische Thatsachen, welche den Schülern bereits bekannt sind. Die sprachlichen Ausdrücke dafür (für die mancherlei Erkenntnisthätigkeiten, Gefühle, Willensregungen u. s. w.) kommen nämlich allesamt vor in denjenigen Lehrfächern, welche auf geistigem Gebiete liegen: in der Religion, in der Geschichte und in den humanistischen Stücken des sogen. Lesebuches. Dort müssen sie also beim Unterricht erklärt, d. i. ihr Inhalt muß auf irgend eine Weise zur Anschauung gebracht werden, — gleichviel ob Gesellschaftskunde getrieben werden soll oder nicht. Geschähe dieses Erklären, d. i. Veranschaulichen dort nicht, so säße der Unterricht in jedem dieser Fächer bald fest, oder er redete für die Kinder gutenteils Chinesisch oder Hottentottisch, was beim Nichtverstehen ja ein und dasselbe ist. Man darf somit annehmen, daß diese psychologischen Thatsachen im Laufe der Schulzeit wirklich zur Anschauung gebracht werden und zwar schon von unten auf, so viele ihrer auf jeder Stufe in den genannten Fächern vorkommen. Wer in den betreffenden Schulbüchern nachsehen will, wird finden, daß die Zahl der psychologischen Ausdrücke ungemein groß ist, viel größer, als er anfangs gedacht haben mag. In Abschnitt I soll nun dieses reiche psychologische Material begrifflich geordnet und in etwa auch schon in seinem genetischen Zusammenhange aufgefaßt werden. Das ist, wie man sich aus dem Fragehefte überzeugen kann, in der Hauptsache eine recht leichte Denkübung, wenigstens für 12—14jährige Schüler. Durch das begriffliche Ordnen und was vom genetischen Zusammenhang herangezogen werden kann, fällt aber auch ein neues Licht auf die psychologischen Thatsachen selbst zurück; und das hat die weitere nützliche Folge, daß dann zugleich die sachlichen Stoffe der drei Fächer (Religion, Geschichte u. s. w.) eine hellere Beleuchtung empfangen. Ist daher die Behandlung dieses psychologischen Abschnittes im Gange und einigermaßen im Schuß, so macht sich dem Lehrer bald bemerkbar, daß dadurch der Unterricht in jenen drei Fächern beträchtlich erleichtert und gefördert wird, indem einerseits das Erklären neuer psychologischer Ausdrücke schneller von statten geht, und andrerseits die Schüler den sachlichen Inhalt (Ethisch-Religiöses u. s. w.) von vornherein besser verstehen. Es steht in der That so, daß der I. Abschnitt den Lehrplan nicht mit einer neuen Last beschwert, sondern vielmehr die ohnehin notwendige Arbeit in Religion, Geschichte u. s. w. begünstigt; daß derselbe im Interesse dieser drei Fächer also auch dann willkommen geheißen werden müßte, wenn an keine Gesellschaftskunde gedacht wird.

Seine Bedeutung für die Gesellschaftskunde liegt, wie oben bereits angedeutet wurde, zunächst darin, daß von vornherein festgestellt wird, der Geist sei der eigentliche Faktor der Kultur, nicht die Materie. Der er-

öffnete Einblick in das verschlungene und geheimnisvolle Geistesleben, wenn er sich auch in bescheidenen Grenzen halten muß, zieht die Schüler sehr an. Sein vielseitiger Bildungswert wurde vorhin erwähnt. Der Gewinn für biblische Geschichte, Profangeschichte und Lesebuch kommt übrigens mittelbar auch noch den übrigen Abschnitten der Gesellschaftskunde zu gute, da dieselben aus jenen geschichtlichen Stoffen einen Teil ihres Anschauungsmaterials entnehmen. Daß der psychologische Abschnitt an der Spitze steht, ist somit nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch gerechtfertigt.

Zu II. (Lebensweise und Sitte.) Die Bedeutung des Ethnographischen innerhalb der Gesellschaftskunde wie für die Erziehung überhaupt fällt wenig in die Augen und kann daher leicht unterschätzt werden. Dieselbe liegt in folgenden drei Zwecken. Einmal soll dieser Abschnitt den Blick dafür schärfen, daß alle geschichtlichen Begebenheiten nicht bloß einen geographischen, sondern auch einen bestimmten ethnographischen Untergrund haben und darum in den verschiedenen Zeiten immer viel ethnographisch Eigentümliches an sich tragen, was man kennen muß, wenn man die Personen, Handlungen und Zustände richtig auffassen und beurteilen will. Zum andern sollen die Schüler merken, daß die Lebensweise und Sitte in Gegenwart und Vergangenheit einerseits durch die Naturverhältnisse und andrerseits durch Bildung und moralische Gesinnung bestimmt werden, darum in jener Beziehung stark abhängig, in dieser aber frei, mithin auch verbesserungsfähig sind. Zum dritten sollen sie angeregt und befähigt werden, in reiferen Jahren die überkommenen Lebensformen zu prüfen — in Bezug auf Zweckmäßigkeit, Anstand und Moralität, um das Bewährte treu festzuhalten, das Fehlerhafte aber auch entschlossen abzuthun, ohne Rücksicht auf Vettern, Basen und Moden. Dieser Punkt ist ernster, als mancher denken mag. Es schleppen sich nicht bloß veraltete „Gesetze und Rechte" wie eine ewige Krankheit fort, wie der Dichter sagt, sondern auch viele verkehrte Sitten — teils aus Gedankenlosigkeit, teils aus Feigheit. Ich will nur erinnern an das Duellunwesen mit seinem mißbildeten Ehrbegriffe in den höheren Ständen und an die bramarbasierenden rohen Beteuerungsausdrücke (sog. Flüche) in den unteren Ständen. Weitere Beispiele lassen sich leicht in Menge finden. Auch auf dem Gebiete der Sitte und Mode giebt es Bann und Bande, die der Lösung harren. Da ist jede Hülfe willkommen zu heißen.

Viel Zeit nimmt der ethnographische Abschnitt des Frageheftes nicht in Anspruch; unter seinen Genossen ist er in dieser Beziehung der bescheidenste und anspruchsloseste. Die Hauptarbeit für seinen Bedarf wird anderswo und ohnehin geleistet. Einmal im gesamten Geschichtsunterricht (inkl. biblischer Geschichte). Hier müssen nämlich im eigenen

Interesse bei jeder Erzählung die ethnographischen Eigentümlichkeiten bemerkbar gemacht werden, wobei selbstverständlich die entsprechenden Formen des heimatlichen Lebens zum Vergleich heranzuziehen sind. Zu diesem doppelten Thatsachenmaterial (aus Geschichte und Erfahrung) liefert dann auch die Geographie noch einen Beitrag — wiederum im eigenen Namen und Interesse — aber von besonderer Art, indem nämlich dadurch die Naturseite der Lebensweise deutlicher ins Licht tritt. Damit dies recht handgreiflich geschehe, werden namentlich etliche abgerundete ethnographische Lebensbilder aus fremden Gegenden vorzuführen sein: etwa eins aus der heißen Zone, eins aus der kalten und eins aus der gemäßigten, — letzteres natürlich aus einem Lande, das von Deutschland und seiner Volksart merklich abweicht. Von Rechts wegen sollten diese drei Sittenbilder durch Lesestücke im Realien-Lesebuche vertreten sein. — Die Herbeischaffung des ethnographischen Thatsachenmaterials muß somit ohnehin geschehen und geschieht wirklich, wenn in den genannten Fächern nichts versäumt wird. Die gesellschaftskundlichen Lektionen haben damit nichts zu thun. Was hier als besondere, neue Aufgabe hinzutritt, ist lediglich die abschließende Betrachtung nach den Fragen des II. Abschnittes, die sich aber bloß mit der heimatlichen Lebensweise zu befassen hat. Auf der Oberstufe kann dieselbe füglich als selbständige Aufsatzübung behandelt werden, die einer Beihülfe des Lehrers gar nicht bedarf. Das Muster dafür haben die Schüler in den erwähnten geographischen Sittenbildern vor sich. Auch handelt es sich bei dieser schriftlichen Darstellung nicht darum, möglichst viel Stoff zusammenzutragen, sondern ein geordnetes und abgerundetes Sittenbild der Heimat zu liefern. Überhaupt will festgehalten sein: das Ziel des gesamten ethnographischen Unterrichts liegt nicht in dem Wissensquantum, sondern darin, daß der Blick für diese Dinge geschärft werde, damit der Schüler das Bewährte schätzen und lieben lerne und befähigt sei, später das Fehlerhafte bessern zu helfen.

Zu III. (Die 6 Klassen der Arbeiten.) Hier treten wir an das eigentliche Centrum des gesellschaftskundlichen Gebietes, an die Werkstätten der Kultur; denn die Gemeinschaften, welche im nächstfolgenden Abschnitte zur Sprache kommen, sind ja nur Mittel und Hülfen für diese sechserlei Arbeiten. Ist nun dieser Teil der Gesellschaftskunde von so hervorragender Wichtigkeit, so wird das, was die Schüler daraus kennen lernen sollen mit besonderer Sorgfalt und Gründlichkeit zu behandeln sein, — auch darum, weil der Unterricht beim IV. Abschnitt sonst fortwährend mit Hemmnissen zu kämpfen hätte. Selbstverständlich hat die Schule es bei diesen Arbeiten nicht mit ihrer Technik zu thun, sondern bloß damit, daß sie da sind und wofür sie da sind, nämlich für die sechs allgemeinen

Bedürfnisse: Landesschutz, Rechtsschutz u. s. w. Glücklicherweise kommen der unterrichtlichen Behandlung dieses III. Abschnittes zwei günstige Umstände zu gute.

Fürs erste bietet derselbe den Lernenden durchaus keine Schwierigkeiten; er ist trotz seiner Wichtigkeit doch der leichteste von allen. Der konkrete Stoff, um den es sich hier handelt, steht dem Schüler im heimatlichen Gesichtskreise zumeist unmittelbar vor Augen; und was dort nicht vertreten ist, das kennt er teils aus den Fabrikaten, welche im täglichen Gebrauche vorkommen, teils aus dem übrigen Unterricht und aus den Gesprächen der Erwachsenen. Kurz, das benötigte Anschauungsmaterial bringt er schon mit, und was er nicht mitbringt, das ist auch gar nicht nötig für den Lehrzweck. Das Aufzählen der verschiedenen arbeitenden Personen (Schuster, Bauer, Postbote, Polizeidiener, Arzt, Lehrer, Pastor u. s. w.) kann schon auf der Unterstufe seinen Anfang nehmen; wie denn bekanntlich der ehemals übliche (Pestalozzische) sog. „Anschauungsunterricht“ dies auch immer zu thun pflegte. Das begriffliche Ordnen in die sechs Hauptarbeitsklassen geschieht an dem Stoffe, der eben gekannt ist; und diese Denkthätigkeit macht so wenig Kopfzerbrechen, daß sie schon auf der Mittelstufe mit Leichtigkeit gelingt. Nur bei der Anwendungsübung wird der Schüler in gewissen Fällen anfänglich stutzen (z. B.: in welche Arbeitsklasse gehört die Hausfrau, der Totengräber u. s. w.? — ferner: der Dieb, der Falschmünzer?), und darum der Lehrer ihm ein wenig zu Hülfe kommen müssen. Für die Oberstufe bleibt nur übrig, das Gelernte auf den erweiterten Anschauungskreis zu übertragen. Als neue Lektionen treten hier hinzu: die nähere Klassifizierung der Volkswirtschaftsarbeiten (§ 4) und der Zusammenhang der sechs Arbeitsklassen (§ 5).

Der zweite günstige Umstand liegt darin, daß dieses Gebiet für die Schüler ausnehmend interessant ist. Dem Lehrer wird dieses gesteigerte Interesse sofort merkbar werden. Woher es rührt, läßt sich unschwer entdecken. Wohl wirkt dabei mit, daß der Stoff aus dem bewegten täglichen Leben stammt und auch die Erwachsenen so viel davon sprechen; daß er so anschaulich nahe bei der Hand ist; daß beim Unterricht jeder, auch der schwächste, etwas beisteuern kann; daß alles so leicht und glatt von statten geht, und daneben auch wieder ein Allzuflinker zuweilen übel „hereinfällt“. Allein der Hauptgrund muß doch an einer andern Stelle gesucht werden. Die große Mannigfaltigkeit der menschlichen Berufsthätigkeiten, das Hin und Her in Kauf und Verkauf, das bunte Getriebe des Verkehrs u. s. w. — kurz, das gesellschaftliche Arbeitsleben in seiner Vielgestaltigkeit und Verschlungenheit erscheint dem Kindesblicke beinahe wie das Durcheinander der hin- und herwogenden Wolkenhaufen am Himmel, oder wie das Krim-

meln und Wimmeln in einem geschäftigen Ameisenhaufen. Das Kind ahnt wohl, daß darin Sinn und Verstand sein müsse; allein es kann diesen Sinn nicht überall finden. Nun wird sein Blick auf die sechs allgemeinen Bedürfnisse gelenkt. Es merkt, daß all die verschiedenen Arbeiten einem oder mehreren dieser notwendigen Bedürfnisse gelten. Der Zweckbegriff bringt Licht in das Dunkel, das Durcheinander entwirrt sich: die Arbeiten ordnen sich gemäß den sechs Bedürfnissen in sechs Klassen, und vermöge dieser einfachen Ordnung kann jetzt die Mannigfaltigkeit bequem übersehen werden. So wird alles heller und heller. Das Kind lernt begreifen, was eigentlich „arbeiten" ist. Es erkennt, daß jeder wirkliche Arbeiter, wo und wie er beschäftigt sein mag, etwas leistet, was andern Menschen zu gute kommt, was sie nicht entbehren wollen; daß sie also ihm Dank schuldig sind. Es erkennt weiter, daß jeder Arbeiter, wie unscheinbar sein Werk aussehen mag, ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft ist, also einen achtungswürdigen Beruf hat. Es erkennt endlich, daß die sechs Klassen der Arbeiten zusammengehören wie die Glieder am menschlichen Leibe, wo keins fehlen darf, wenn die andern nicht schlimm zu schaden kommen sollen. Diese überraschende Aufhellung vermittelst des Zweckbegriffs, wodurch an die Stelle der früheren Wirrnis und unübersehbaren Vielgestaltigkeit jetzt Ordnung und Übersichtlichkeit tritt, und sodann der Anschein, als ob des Schülers wohlfeile Denkanstrengung selbst die zauberhafte Enthüllung bewirkt habe, — die sind es vornehmlich, welche diesem Abschnitte das hervorragende Interesse verleihen. (Eine ähnliche Steigerung des Interesses, und zwar durch denselben starken Gegensatz zwischen der früheren verwirrenden Mannigfaltigkeit und Verschlungenheit und der nach und nach eintretenden Entwirrung und Übersichtlichkeit, fanden wir auch bei der psychologischen Lektion.)

Es trifft sich daher gut, daß die centrale Wichtigkeit des III. Abschnittes zugleich von den genannten zwei günstigen Umständen — geringe Schwierigkeit und großes Interesse — begleitet ist.

Wie bereits bemerkt, soll innerhalb des III. Abschnittes den volkswirtschaftlichen oder Wohlstandsarbeiten eine besondere Betrachtung gewidmet werden (in § 4). Warum diese Arbeitsklasse allein es ist, welcher eine genauere Besichtigung zu teil wird, läßt sich leicht erkennen. Einmal sind die übrigen Arbeitsklassen dem Kindesstandpunkte zu wenig im Detail besehbar. Zum andern nehmen die volkswirtschaftlichen Arbeiten in der Gesellschaft den größten Raum ein, da hier die allermeisten Personen beschäftigt sind. Und zum dritten hat das begriffliche Ordnen dieser Arbeiten in ihre fünf Unterabteilungen nicht die geringste Schwierigkeit. Auf dieses Einteilen und das Erfassen des Zusammenhanges der fünf Unterabteilungen

muß sich aber der Unterricht auch hier beschränken. Von technischen Doktrinen ist bei der volkswirtschaftlichen Lektion ebensowenig zu reden, als in den andern Kapiteln der schulmäßigen Gesellschaftskunde. Wer die Jugend mit volkswirtschaftlichen Theorien behelligen will, — wie das zuweilen vorgeschlagen worden ist — hat sich Begriff und Aufgabe der elementaren Gesellschaftskunde noch gar nicht klar gemacht. Ob der eine oder andere doktrinäre Punkt den Schülern verständlich gemacht werden könnte, entscheidet nicht, sondern nur der Zweck des gesamten Schulunterrichts, wie ihn die Theorie des Lehrplans feststellt. Auch aus andern Wissensgebieten (Religion, Geschichte, Naturkunde u. s. w.) könnte ja noch vieles den Schülern verständlich gemacht werden, aber darum wird es doch noch nicht in den Lehrplan aufgenommen. Die schulmäßige Gesellschaftskunde hat es in allen ihren Abschnitten nirgends mit technischen Theorien zu thun, sondern lediglich mit Thatsachen und zwar mit bereits gekannten Thatsachen und zwar behufs Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Das gilt mithin auch von der kleinen Zweiglektion, die speciell den Wohlstandsarbeiten gewidmet ist. Die Volkswirtschaft kann im Schulunterricht nur auftreten im Rahmen des III. Abschnittes. Damit sind Inhalt und Grenzen bestimmt gewiesen.

Zu IV. (Die Gesellschaften.) Wie früher bereits bemerkt wurde, sind die Gemeinschaften nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel, nämlich zur Förderung der sechs Kulturarbeiten. Sie können demnach nur in dem Maße vollkommen oder unvollkommen heißen, als die Arbeiten, denen sie dienen wollen, auch wirklich durch ihre Hülfe gefördert werden. Das gilt auch von den größten Gemeinschaften: Kirche und Staat, — was häufig nicht bedacht wird. Gleichwohl kommt den Gesellschaften eine ungemeine Wichtigkeit zu, da die Kulturarbeiten nur durch vereintes Wirken vieler Kräfte recht gedeihen und größere Erfolge erzielen können, und überdies erst innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenlebens und durch dasselbe die wünschenswerte Anregung und Anspornung erhalten. Mit Recht hat daher der IV. Abschnitt, die Socialistik, den viererlei Stoffen aus dem Kulturgebiete, wie sie im Schulunterricht vorkommen, den Gesamtnamen „Gesellschaftskunde" gegeben. Die Berechtigung dieses Gesamtnamens im Schulgebrauch zeigt sich auch darin, daß die wissenschaftliche Socialistik (von der die Staatswissenschaft nur ein Teil ist), bevor sie an ihr eigentliches Werk gehen kann, sich vorher um Psychologie, Ethnographie und die eigentümliche Natur der sechs Kulturarbeiten ernstlich bekümmern muß, — wie namentlich Riehl in seiner bekannten Schrift „die Naturgeschichte des Volks als Grundlage der Socialpolitik" nachdrücklich eingeschärft hat. Die frühere Vernachlässigung dieser Vorstudien von

seiten der Staatswissenschaft muß die jetzige Generation schwer büßen, namentlich auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete.*)

Unter den vier Abschnitten der elementaren Gesellschaftskunde ist der IV. ohne Zweifel der schwierigere. Manche Leser mögen denken, daß dieser Stoff überhaupt über die Fassungskraft 12—14jähriger Schüler hinausgehe. Diese Meinung muß ich entschieden für irrig erklären, — vorab schon auf Grund mehrjähriger praktischer Erfahrung, die mir das Gegenteil gezeigt hat. Doch sehen wir die Sachlage selbst näher an, sie muß entscheiden. Wo sie nicht überzeugt, da soll meine subjektive Erfahrung nicht mit hineinsprechen.

Der Schlüssel zum Verständnis des Gemeinschaftslebens liegt in dem, was ich die fünf Hauptstücke einer Gesellschaft genannt habe: Zweck, Statut, Vorstand, Anstalten und Leistungen der Mitglieder. Wer die Einleitungsfragen des IV. Abschnittes durchsieht und die dazu gehörigen Übersichtstabellen im Anhang, wird finden, daß das Erfassen dieser fünf Begriffe, wenn sie an einem bekannten kleinen Verein schulgerecht entwickelt werden, für 12—14jährige Schüler nicht die geringste Schwierigkeit macht, — ja ebenso leicht ist wie das Erfassen der sechs Arbeitsklassen, was doch selbst 10—12jährigen Kindern keine Anstrengung kostet.**) Hat nun der Schüler irgend einen kleinen und einfachen Verein zergliedern gelernt, d. i. die fünf Hauptstücke desselben begriffen: so wird er dieselben auch an jeder andern ihm bekannten einfachen Gemeinschaft unschwer auffinden und zwar jetzt schon selbständig, ohne Hülfe des Lehrers. Die Schwierigkeit dieses Kapitels beginnt überhaupt erst bei den größeren und zusammengesetzteren Gesellschaften, namentlich (abgesehen von der Kirche) bei der bürgerlichen Gemeinde und vollends beim Staate. Hier will aber näher zugesehen sein, wo denn die Schwierigkeit steckt und wo nicht.

Sie liegt nicht in dem, was zum Wesen einer Gesellschaft gehört, sondern lediglich in der Zusammengesetztheit dieser Gemeinschaften. Als Gemeinschaften ist ihr Wesen genau so einfach wie das der kleinen Vereine: es besteht eben aus den nämlichen fünf Hauptstücken. Für den

*) Aber auch wir Schulleute bekommen es empfindlich zu fühlen, daß die Staatsmänner bisher nach der eigentümlichen Natur der Schularbeit und ihrer Institute wenig gefragt haben. Ich erinnere nur an die Kapitel von der Schulverfassung (Schulregiment) und von der Schuleinrichtung. Freilich könnten die Staatsmänner erwidern, daß die Schulmänner im ganzen sich auch wenig bemüht hätten, ihnen auf diesem Felde zu Hülfe zu kommen.

**) Ich brauche wohl kaum darauf aufmerksam zu machen, daß das Repetitorium keine eigentlichen Entwicklungsfragen enthält, sondern nur Wiederholungsfragen. Wie das Entwickeln der Begriffe auf Grund von Anschauungsbeispielen zu geschehen hat, wird jeder praktische Schulmann selber wissen.

muß sich aber der Unterricht auch hier beschränken. Von technischen Doktrinen ist bei der volkswirtschaftlichen Lektion ebensowenig zu reden, als in den andern Kapiteln der schulmäßigen Gesellschaftskunde. Wer die Jugend mit volkswirtschaftlichen Theorien behelligen will, — wie das zuweilen vorgeschlagen worden ist — hat sich Begriff und Aufgabe der elementaren Gesellschaftskunde noch gar nicht klar gemacht. Ob der eine oder andere doktrinäre Punkt den Schülern verständlich gemacht werden könnte, entscheidet nicht, sondern nur der Zweck des gesamten Schulunterrichts, wie ihn die Theorie des Lehrplans feststellt. Auch aus andern Wissensgebieten (Religion, Geschichte, Naturkunde u. s. w.) könnte ja noch vieles den Schülern verständlich gemacht werden, aber darum wird es doch noch nicht in den Lehrplan aufgenommen. Die schulmäßige Gesellschaftskunde hat es in allen ihren Abschnitten nirgends mit technischen Theorien zu thun, sondern lediglich mit Thatsachen und zwar mit bereits gekannten Thatsachen und zwar behufs Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Das gilt mithin auch von der kleinen Zweiglektion, die speciell den Wohlstandsarbeiten gewidmet ist. Die Volkswirtschaft kann im Schulunterricht nur auftreten im Rahmen des III. Abschnittes. Damit sind Inhalt und Grenzen bestimmt gewiesen.

Zu IV. (Die Gesellschaften.) Wie früher bereits bemerkt wurde, sind die Gemeinschaften nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel, nämlich zur Förderung der sechs Kulturarbeiten. Sie können demnach nur in dem Maße vollkommen oder unvollkommen heißen, als die Arbeiten, denen sie dienen wollen, auch wirklich durch ihre Hülfe gefördert werden. Das gilt auch von den größten Gemeinschaften: Kirche und Staat, — was häufig nicht bedacht wird. Gleichwohl kommt den Gesellschaften eine ungemeine Wichtigkeit zu, da die Kulturarbeiten nur durch vereintes Wirken vieler Kräfte recht gedeihen und größere Erfolge erzielen können, und überdies erst innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenlebens und durch dasselbe die wünschenswerte Anregung und Anspornung erhalten. Mit Recht hat daher der IV. Abschnitt, die Socialistik, den viererlei Stoffen aus dem Kulturgebiete, wie sie im Schulunterricht vorkommen, den Gesamtnamen „Gesellschaftskunde" gegeben. Die Berechtigung dieses Gesamtnamens im Schulgebrauch zeigt sich auch darin, daß die wissenschaftliche Socialistik (von der die Staatswissenschaft nur ein Teil ist), bevor sie an ihr eigentliches Werk gehen kann, sich vorher um Psychologie, Ethnographie und die eigentümliche Natur der sechs Kulturarbeiten ernstlich bekümmern muß, — wie namentlich Riehl in seiner bekannten Schrift „die Naturgeschichte des Volks als Grundlage der Socialpolitik" nachdrücklich eingeschärft hat. Die frühere Vernachlässigung dieser Vorstudien von

seiten der Staatswissenschaft muß die jetzige Generation schwer büßen, namentlich auf dem volkswirtschaftlichen Gebiete.*)

Unter den vier Abschnitten der elementaren Gesellschaftskunde ist der IV. ohne Zweifel der schwierigere. Manche Leser mögen denken, daß dieser Stoff überhaupt über die Fassungskraft 12—14jähriger Schüler hinausgehe. Diese Meinung muß ich entschieden für irrig erklären, — vorab schon auf Grund mehrjähriger praktischer Erfahrung, die mir das Gegenteil gezeigt hat. Doch sehen wir die Sachlage selbst näher an, sie muß entscheiden. Wo sie nicht überzeugt, da soll meine subjektive Erfahrung nicht mit hineinsprechen.

Der Schlüssel zum Verständnis des Gemeinschaftslebens liegt in dem, was ich die fünf Hauptstücke einer Gesellschaft genannt habe: Zweck, Statut, Vorstand, Anstalten und Leistungen der Mitglieder. Wer die Einleitungsfragen des IV. Abschnittes durchsieht und die dazu gehörigen Übersichtstabellen im Anhang, wird finden, daß das Erfassen dieser fünf Begriffe, wenn sie an einem bekannten kleinen Verein schulgerecht entwickelt werden, für 12—14jährige Schüler nicht die geringste Schwierigkeit macht, — ja ebenso leicht ist wie das Erfassen der sechs Arbeitsklassen, was doch selbst 10—12jährigen Kindern keine Anstrengung kostet.**) Hat nun der Schüler irgend einen kleinen und einfachen Verein zergliedern gelernt, d. i. die fünf Hauptstücke desselben begriffen: so wird er dieselben auch an jeder andern ihm bekannten einfachen Gemeinschaft unschwer auffinden und zwar jetzt schon selbständig, ohne Hülfe des Lehrers. Die Schwierigkeit dieses Kapitels beginnt überhaupt erst bei den größeren und zusammengesetzteren Gesellschaften, namentlich (abgesehen von der Kirche) bei der bürgerlichen Gemeinde und vollends beim Staate. Hier will aber näher zugesehen sein, wo denn die Schwierigkeit steckt und wo nicht.

Sie liegt nicht in dem, was zum Wesen einer Gesellschaft gehört, sondern lediglich in der Zusammengesetztheit dieser Gemeinschaften. Als Gemeinschaften ist ihr Wesen genau so einfach wie das der kleinen Vereine: es besteht eben aus den nämlichen fünf Hauptstücken. Für den

---

*) Aber auch wir Schulleute bekommen es empfindlich zu fühlen, daß die Staatsmänner bisher nach der eigentümlichen Natur der Schularbeit und ihrer Institute wenig gefragt haben. Ich erinnere nur an die Kapitel von der Schulverfassung (Schulregiment) und von der Schuleinrichtung. Freilich könnten die Staatsmänner erwidern, daß die Schulmänner im ganzen sich auch wenig bemüht hätten, ihnen auf diesem Felde zu Hülfe zu kommen.

**) Ich brauche wohl kaum darauf aufmerksam zu machen, daß das Repetitorium keine eigentlichen Entwicklungsfragen enthält, sondern nur Wiederholungsfragen. Wie das Entwickeln der Begriffe auf Grund von Anschauungsbeispielen zu geschehen hat, wird jeder praktische Schulmann selber wissen.

Blick des Kindes sind dieselben aber anfänglich etwas verhüllt, nämlich dadurch, daß sie kompliziert sind, namentlich beim Staate: der Zweck ist zusammengesetzt, das Statut ist zusammengesetzt, der Vorstand, vollends sind es die Anstalten und ähnlich die Leistungen der Mitglieder. Aus Geschichte und Geographie, aus den Gesprächen der Erwachsenen und durch eigenes Sehen sind ihm so viele und vielerlei Dinge und Namen aus dem Gebiete des Staatswesens bekannt geworden, daß diese Menge und Mannigfaltigkeit seinen Blick verwirrt. Es geht hier gerade wie bei den sechs Arbeitsklassen und beim Seelenleben: weil das ihm bekannte Thatsachenmaterial so groß und vielgestaltig ist, eben darum kann sein Verstand sich in demselben nicht zurechtfinden. Wüßte es weniger von den staatlichen Dingen, so würde ihm das begriffliche Ordnen eher gelingen. Hier muß man daher seinem Denken anfänglich wieder ein wenig zu Hülfe kommen. Es geschieht dies dadurch, daß der Lehrer aus der Masse der bekannten Thatsachen einige wenige heraushebt, welche die fünf Hauptstücke repräsentieren und deutlich kenntlich machen. Sieht nun der Schüler, daß bei der bürgerlichen Gemeinde und selbst bei dem noch komplizierteren Staate sich dieselbigen fünf Hauptstücke finden, welche ihm von den kleinen Gemeinschaften her geläufig sind, so ist in dieser einfachen Weise die Hauptsache der anscheinend so schwierigen Lehr- und Lernarbeit gethan: das Einordnen der übrigen bekannten Thatsachen unter die fünf Gesichtspunkte wird jetzt ohne Mühe gelingen. Es will aber nicht vergessen sein, daß es sich bloß um Einreihung der bereits bekannten Thatsachen handelt. Neue Begriffe, nebst den betreffenden neuen Ausdrücken, wird der Schüler ja lernen; aber neue Thatsachen soll er nicht lernen. Denn hier wie in den früheren Abschnitten hat die Gesellschaftskunde nicht die Aufgabe, die konkreten Kenntnisse zu vermehren, sondern in das vorhandene sociale Wissen begriffliches Licht, d. i. Ordnung und Zusammenhang zu bringen. Haben die Schüler in ihrem Maße gefaßt, wie die bürgerliche Gemeinde und der Staat — soweit sie dieselben bis jetzt kennen — eingerichtet sind und warum, so hat der Unterricht seinen Zweck erfüllt.

Ob sie dann das so geordnete Thatsachenmaterial auch gedächtnismäßig beherrschen, ob sie etwa imstande sind, die gekannten Staatseinrichtungen vollständig tabellenmäßig zu Papier zu bringen (in der Weise der Anhangsübersicht), oder gar dies alles der Reihe nach mündlich vortragen können, das geht den Hauptzweck dieses Unterrichts, dem es vornehmlich um Einsicht zu thun ist, nichts an; es ist eine aparte Leistung, an der etwa die fähigeren Köpfe sich versuchen mögen. Wehe der Schule und der guten Sache, wenn ein Examinator den Erfolg und Nutzen dieses Unterrichts nach solcher Gedächtnisleistung beurteilen wollte! (Das wäre eine ähnliche

Verirrung wie jene bekannte, wo der Erfolg des Religionsunterrichts danach bemessen wird, ob die biblischen Geschichten vollständig und geläufig wieder erzählt werden können.) Wenn die Schüler in der Gesellschaftskunde, wo es vornehmlich auf Übersicht und Einsicht ankommt, auf verständige Fragen verständig zu antworten wissen, und zum Erweis des Überblicks eine einfache Tabelle (die Hauptbegriffe nebst etlichen Beispielen) aufzustellen verstehen, dann hat die Schule ihre Schuldigkeit gethan. Denn an dem vorhandenen Kenntnismaterial — gleichviel ob es groß oder klein war — ist der Kopf so weit geklärt und das Denken so weit geschult, daß das, was im späteren Leben durch Lektüre und Erfahrung weiter vom Staatswesen kennen gelernt wird, ohne langes Überlegen sich in die rechte begriffliche Stelle einordnet. Wenn so viel Verstand erworben ist, um selbständig neues verstehen zu können, — was will man mehr?

Wo steckt nun das Schwierige im Kapitel von den Gemeinschaften? Wie der Leser sieht, haben wir in der eigentlichen Aufgabe nichts Derartiges gefunden, — nicht einmal bei der kompliziertesten Gesellschaft, dem Staate. Stößt der Unterricht doch einmal auf Schwierigkeiten, nämlich hinsichtlich des Verständnisses, so darf der Lehrer getrost annehmen, daß die Schuld an ihm selber liegt; sei es, daß er die Grenzen seiner Aufgabe überschreitet, z. B. dadurch, daß unbekannte Thatsachen hereingezogen sind, oder daß außer der Centralverwaltung auch die der Provinzen, Bezirke und Kreise betrachtet werden soll; — oder sei es, daß er bei den kleinen Vereinen nicht so lange verweilt hat, um die fünf Hauptstücke völlig geläufig zu machen. Nur wenn die Lehrarbeit bei den einfachen Gemeinschaften gut gethan wird, kann sie bei den komplizierten gelingen. Es will darum von vornherein fest gemerkt sein:

1. die Grenzen der Aufgabe müssen streng im Auge behalten werden;
2. der Schlüssel zum Verstehen der Gesellschaften liegt in den fünf Hauptstücken;
3. der Weg zu den komplizierten Gemeinschaften geht durch die einfachen.

Was bei den früheren Abschnitten über ihr Verhältnis zur Geschichte gesagt wurde, gilt auch beim IV.: den Ausgangspunkt zum Kennenlernen der Gemeinschaften (im Sinne des Aufmerksammachens) bildet der Geschichtsunterricht, also das, was dort von gesellschaftlichen Einrichtungen vorkommt, namentlich im Staatswesen; doch auch die bürgerliche Gemeinde und die Kirche dürfen nicht übersehen werden. Den End- und Zielpunkt aber (bei der abschließenden Besprechung) bilden die Gesellschaften der Gegenwart. Weil hier die Objekte, welche denkend betrachtet werden sollen, leibhaftig vor den Augen stehen, so sagt sich damit, daß das

Fernstehende, die Vergangenheit, doch erst von der Gegenwart her die rechte Beleuchtung empfangen kann. Der Lehrer wird daher beim Geschichtsunterricht bald das Bedürfnis fühlen, dieses Licht aus der Gegenwart zu Hülfe zu rufen. Damit ist er denn gemahnt, so früh als thunlich an einem bekannten einfachen Vereine die fünf Hauptstücke einer Gesellschaft analysieren zu lassen und an andern Beispielen so weit geläufig zu machen, daß sie auch in den zusammengesetzten bis zum Staate hinauf erkannt werden können, — für den ersten Bedarf. Das Erkannte muß in einer einfachen Übersichts-Tabelle sich darstellen. Wenn dann in der Geschichte staatliche oder andere Gesellschaftseinrichtungen zur Sprache kommen und erläutert sein wollen, so wird diese Tabelle schnelle und treffliche Dienste leisten. Man denke z. B., daß in der biblischen Geschichte die Rede ist vom mosaischen Staatsgesetze, von „Ältesten" u. s. w., in der vaterländischen von „Reichsständen", „Reichstag" u. s. w., oder in den Städten von „Ratsherren", „Magistrat" u. s. w., in der Kirche von „Bischöfen", „Domkapitel" u. s. w. Wenn so die Gegenwart die Gesellschaftsformen der Vergangenheit hat beleuchten helfen, so wird später, wo die gegenwärtigen Gesellschaftsformen genauer und abschließend zu betrachten sind, nunmehr umgekehrt die Geschichte den Gesellschaftsformen der Gegenwart denselben Hülfsdienst leisten. Zu dem Ende muß dann im Unterricht, wo immer sich Gelegenheit bietet, an die entsprechenden Einrichtungen früherer Zeit (mit ihren abweichenden Namen) erinnert werden. Dieses vergleichende Herbeiziehen schärft nicht bloß den Blick, sondern regt auch zum Überlegen an, welche der nebeneinander stehenden Einrichtungen die zweckmäßigere sei. Also Gewinn hüben und drüben, rechts und links!*)

Nachdem wir vorstehend die vier Abschnitte der Gesellschaftskunde einzeln besehen haben nach Inhalt, Grenze, Behandlung, wie nach ihrer Bedeutung für den Geschichtsunterricht und die Gesamtbildung, so bleibt noch ein Punkt zu berühren, der oben in der Schwebe gelassen wurde. Es betrifft die Geographie — nach ihrer Stellung im humanistischen

*) Für diejenigen Leser, welche die 2. Auflage des Repetitoriums kennen, muß ich hier eine Bemerkung beifügen. In der 1. Auflage war das vierte Hauptstück einer Gesellschaft (Anstalten) etwas anders gegriffen und bezeichnet, als jetzt in der 3. Auflage. Die damalige Fassung war praktisch nicht bequem, auch befriedigte sie mich logisch nicht ganz; ich wußte mir aber nicht zu helfen. Um wenigstens das logische Bedenken fortzuschaffen, warf ich in der 2. Auflage das dritte und vierte Hauptstück in eins zusammen — unter den allgemeineren Begriff: „gesellsch. Arbeiten," und ließ dieselben nun als Unterabteilungen auftreten (a. Vorstandsarbeiten, b. Specialarbeiten). Das erwies sich aber in der Praxis erst recht

Sachunterricht. (Hier, auf dem humanistischen Gebiete, kann es sich zunächst nur um die sog. *politische* Geographie handeln, da die physische begrifflich in die Naturkunde gehören würde.) Mit Absicht habe ich jene Frage oben nicht zum Austrage gebracht. Das soll jetzt geschehen.

Vergegenwärtigen wir uns zuvörderst, was bereits festgestellt war. Erstlich: beim Schullehrplan müssen in jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete — Religion, Menschenleben, Naturkunde — die Zweigstoffe zu einem *Lehrganzen* zusammengefaßt werden. Ferner: der Gegenstand des humanistischen Gebietes heißt mit seinem rechten und vollen Namen nicht „Geschichte“ u. s. w., sondern *Menschenleben*. Weiter: wie in der Religion, so ist auch hier ein *Anschauungsstoff* nötig, der dann das Centralfach bildet; und dieser Anschauungsstoff kann beim Menschenleben nur die *Geschichte* sein, nämlich die Geschichte als *Kulturgeschichte*. Daraus folgt: ist die Geschichte hier das Centralfach, dann können die ebenfalls zum humanistischen Gebiete gehörenden anderen Stoffe — Gesellschaftskunde und politische Geographie — nur die Bedeutung von *Begleitfächern* haben. So viel war also oben über die politische Geographie bereits ausgemacht.

Aber *in welchem Sinne* ist sie Begleitfach? Darauf sei jetzt kurz und rund geantwortet: die politische Geographie ist, wie auch das Beiwort „politisch“ andeutet, nichts mehr und nichts weniger und nichts anderes als — *der V. Abschnitt der Gesellschaftskunde*. Die näheren Gründe werden im Verfolg von selbst in die Augen fallen.

Freilich bestehen zwischen diesem letzten (V.) Abschnitte und den vier vorhergehenden auch mehrfache Unterschiede. Bei den letzteren (I. bis IV.) handelt es sich nur um solche Thatsachen, welche den Schülern aus Geschichte und Erfahrung bereits *bekannt* sind; bei der Geographie sollen dagegen *neue* Kenntnisse erworben werden. Dort gilt es, die *Kulturfaktoren und Kulturgüter* des Menschenlebens genauer zu erfassen; hier dagegen, seinen *Schauplatz* kennen zu lernen. (Darin liegt eben die Beziehung der Geographie zur Gesellschaftskunde.) Dort ist die Thätigkeit des Schülers ausschließlich ein *Denken*, da die Anschauungsvermittlung

---

unbequem. Jetzt wurde mir klar, daß mein erster Blick der richtige gewesen war, d. h. daß der Hauptstücke gerade *eine Handvoll* sein müssen und wirklich sind. Und da sich für das vierte Hauptstück eine Bezeichnung fand, welche praktisch bessere Dienste that, so stellte ich in der 3. Auflage an diesem Punkte die Fassung der 1. Auflage wieder her mit einigen entsprechenden Verbesserungen. Indem jetzt beim vierten Hauptstücke der Blick auf das Augenfälligste und Kennbarste, auf die äußeren *Anstalten*, gelenkt wird, so fallen dem Schüler die dort arbeitenden *Personen* und ihre Verrichtungen von selbst ein.

ohnehin geschehen muß; hier dagegen vornehmlich nur sinnliches oder phantasiemäßiges Anschauen. Dort ist das Lernen eine Leistung des Verstandes; hier fast ausschließlich eine Leistung des Gedächtnisses. Das sind, wie man sieht, zahlreiche und bedeutsame Unterschiede. Sie stellen klar, daß die politische Geographie an Bildungswert und Bildungskraft hinter den vier ersten Abschnitten der Gesellschaftskunde weit zurücksteht. — Dabei will aber auch im Auge behalten sein, was beiden Teilen gemeinsam ist. Beide haben den Zweck, zunächst dem Geschichtsunterricht zu dienen, und dann mit der Geschichte vereint das Menschenleben der Gegenwart kennen und verstehen zu lehren. Darum eben treten beide dem Centralfache (Geschichte) als dessen ergänzende Begleitstoffe zur Seite und bilden als solche zusammen die elementare Gesellschaftskunde.

Aus jenen Unterschieden und diesem Gemeinsamen beider Teile lassen sich für die unterrichtliche Behandlung der politischen Geographie mehrere beachtenswerte Leitsätze entnehmen, namentlich hinsichtlich der Stoffauswahl und des Lehrganges. (Voraus sei noch daran erinnert, daß die physische Geographie, obwohl sie begrifflich zur Naturkunde gehört, doch aus unterrichtlichen Gründen sich der politischen anzuschließen hat und mit ihr ein Ganzes bildet.)

Sprechen wir zuerst vom Lehrgange. Da im Schul-Lehrplan die Geographie kein selbständiges Fach ist, sondern nur Begleitstoff, und als solcher zunächst dem Geschichtsunterricht zu dienen hat, so muß sie ihren Lehrgang so einrichten, daß dieser Dienst auch wirklich, ganz und ohne Zeitverlust geleistet wird. Das Nähere gehört in die specielle Methodik.

Da die Geographie ferner einen Zweig der Gesellschaftskunde bildet, so ist ihre ganze Aufgabe durch den Zweck dieser Disciplin bestimmt und begrenzt. Dieser Zweck heißt: das Menschenleben der Gegenwart kennen und verstehen zu lehren, nämlich so weit, als es nötig ist, um den Schüler zu befähigen, nach seiner späteren beruflichen und socialen Stellung thätig daran teilnehmen zu können, — also nicht, um die Neugierde zu befriedigen, auch nicht, um einer über jenes Ziel hinausgehenden löblichen Wißbegierde entgegen zu kommen. Bei der Auswahl des geographischen Stoffes muß daher streng geprüft werden, was dem bezeichneten Zwecke dient und was nicht. Etwas aufzunehmen, was sich vor diesem Gesichtspunkte nicht als nötig legitimieren kann, hieße pädagogischen Luxus treiben. Leider ist das auf dem geographischen Gebiete bisher vielfach geschehen, mehr als auf irgend einem andern. Man hatte sich die Aufgabe dieses Zweigfaches der Gesellschaftskunde nicht hinreichend begrifflich klar

gemacht, und da konnten denn unter dem Schutze des „bewährten Herkommens“ auch Liebhaberei und Luxus behaglich sich breit machen. Der bezeichnete Gesichtspunkt, der Zweck der Gesellschaftskunde, dringt energisch auf eine gründliche Musterung des herkömmlichen geographischen Lehrstoffes, zunächst hinsichtlich der Qualität. Das wird aber von selbst auch eine Verminderung der Quantität zur Folge haben.

Hören wir einen zweiten Leitsatz. Da die Geographie ein Zweig der Gesellschaftskunde ist neben vier andern Zweigen, so folgt daraus: das Quantum des geographischen Stoffes muß so bemessen werden, daß diese vier andern Zweige ebenfalls zu ihrem Recht kommen können, d. h. daß für sie die nötige Zeit übrig bleibt, — desgleichen für das Centralfach, die Geschichte. Waren etwa bisher der Geographie wöchentlich zwei Stunden zugewiesen, also im Schuljahr ungefähr 90 Stunden, so ergiebt sich jetzt, daß diese gesamte Stundenzahl unter die fünf Zweige der Gesellschaftskunde verteilt werden muß, und zwar derart, daß kein Zweig zu kurz kommt. Die Geographie ist gewiß nützlich und nötig, aber um kein Haar breit nützlicher und nötiger als die vier übrigen Zweige der Gesellschaftskunde. So drängt daher der zweite Leitsatz ebenfalls energisch auf eine Musterung des geographischen Lehrstoffes hin, jetzt direkt auf Verminderung der Quantität.

Noch ein dritter Leitsatz will bedacht sein. Zielen die vier ersten Zweige der Gesellschaftskunde ausschließlich auf Einsicht, während die Schulgeographie es zunächst und vorwiegend mit dem Erwerb von Kenntnissen zu thun hat; ist das Lernen dort ganz und gar eine Denkübung, hier dagegen vorwiegend eine Leistung des Gedächtnisses: so kann es keine Frage sein, welcher von diesen zweierlei Lehrstoffen am meisten Bildungswert und Bildungskraft besitzt. Wie man sieht, drängt auch dieser dritte Gesichtspunkt energisch darauf, das Quantum des geographischen Materials durchaus auf das Unentbehrliche zu beschränken. Beim Verteilen der Zeit unter die fünf Zweige der Gesellschaftskunde könnte vielleicht jemand meinen, da in der Geographie ein Neulernen stattfinde, bei den vier andern Abschnitten aber der konkrete Stoff bekannt sei, so würde jener um deswillen doch eine größere Stundenzahl gewährt werden müssen. Die beiden Thatsachen sind richtig, allein der daraus gezogene Schluß ist falsch. Es wurde übersehen, daß die Denkthätigkeit bei jenen bekannten Stoffen ebenfalls ein Neulernen ist und dazu mehr Bildungswert besitzt als bloßer Kenntniserwerb, mithin auch die gebührende Zeit im Vollmaß beanspruchen kann. Selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, daß die gesamte jährliche Stundenzahl einfach durch fünf dividiert werden müsse. Früher wurde ja bereits erwähnt, daß z. B. der

II. Abschnitt (Ethnographie) nur wenig Zeit bedürfe. Die Ansprüche sind eben nicht arithmetisch gleich. Das Genauere gehört in die specielle Methodik.

Alle drei Leitsätze fordern also eine strenge Revision des geographischen Lehrstoffes; der erste hinsichtlich der Qualität, die beiden andern hinsichtlich der Quantität. Wäre jemand in Sorge, woher für die vier „neuen" Zweige der Gesellschaftskunde, d. i. für die viererlei Denkübungen, die nötige Zeit gefunden werden solle, so würde einfach zu antworten sein: wenn aus der Geographie alles das unerbittlich ausgeschieden wird, was Liebhaberei, Luxus und Gedankenlosigkeit hineingebracht haben, also nur das beibehalten wird, was die vernünftige Theorie des Lehrplans verlangt, so dürfte sich zeigen, daß jene Sorge überflüssig ist. Was der wirklich notwendige geographische Stoff an Zeit bedarf, das muß ihm werden. Über notwendig und nicht-notwendig entscheidet aber bloß der oben bezeichnete Bildungszweck der Schulgeographie, wie er durch die drei Leitsätze näher bestimmt wird. Was die künftigen Postbeamten, Offiziere, Kameralisten, Handlungsreisenden, Hausierer, Kirmesfahrer u. s. w. samt den einstigen Zeitungslesern, Geschichtsforschern u. s. w. für ihren Specialbedarf darüber hinaus wünschen, — dafür mögen sie später selber sorgen; die Schule hat damit nichts zu thun.

Zum Schluß noch einige methodische und andere Bemerkungen über die Gesellschaftskunde im ganzen. Dieselben hätten daher eigentlich in den ersten Teil dieser Abhandlung gehört, sind aber mit Absicht bis hierher verspart worden, weil sie sich jetzt ohne Gefahr eines Mißverständnisses kurz fassen lassen.

1. Die Tabellen (im Anhang), welche die lichtgebenden Begriffe jedes Abschnittes übersichtlich vorführen, dürfen den Schülern nicht von vornherein fertig dargeboten werden; denn sie bezeichnen nicht den Ausgangspunkt des Unterrichts, sondern das mittlere Ziel desselben: das übersichtliche Resultat des abstrahierenden Denkens. Die schulgerechte Lehrarbeit durchläuft bekanntlich bei jeder Einzellektion (Lehreinheit) die drei Stufen:

I. Anschauen (auffassen des konkreten Stoffes),
II. Denken (abstrahieren),
III. Anwenden der abstrahierten Begriffe.

Da die elementare Gesellschaftskunde nur bereits gekannte Stoffe ordnen will, so hat die Anschauungsoperation (I) weiter nichts zu thun, als an diejenigen bekannten Thatsachen, welche als Anschauungsbeispiele

dienen sollen, zu erinnern. Die Denkoperation (II) sucht dann aus diesen Beispielen die lichtgebenden Begriffe zu entwickeln, einen nach dem andern, bis die Reihe voll ist. Das Vorschreiten zu einem neuen Begriffe darf aber nicht übereilt werden; vielmehr ist bei jedem solange zu verweilen, durch Heranziehen weiterer Beispiele, bis der Schüler denselben klar erfaßt hat. Um eine kunstgerechte Definition handelt es sich aber dabei nicht; die Klarheit soll sich daran erweisen, daß der Schüler schnell erkennt, ob irgend eine angeführte neue Thatsache unter den betreffenden Begriff fällt oder nicht. Die Übersichtstabelle muß also nach und nach an der Wandtafel entstehen, — ähnlich wie beim geographischen Unterricht die Landkarte allmählich an der Wandtafel entsteht. Die Tabelle (in ihrer einfachsten Gestalt) ist das Endergebnis der abstrahierenden Denkoperation (II). Nun kann die Anwendungsübung (III) beginnen. Sie ist die Umkehrung der vorigen Denkthätigkeit. Dort geht die Gedankenbewegung vom Besondern (Konkreten) zum Allgemeinen (Abstrakten); hier vom Allgemeinen zurück zum Besondern. Die Anwendungsübung soll das gesamte hierhergehörige Anschauungsmaterial, soweit es vom Schüler gekannt ist, mit den gewonnenen Begriffen durchleuchten.

Damit wird ein Dreifaches erzielt:

1. die Klarheit der Begriffe wird erprobt und von der noch etwa anhängenden Trübung gereinigt;
2. die Begriffe werden mobil gemacht, während sie sonst leicht erstarren und wie tot in der Seele liegen;
3. das ganze einschlägige Kenntnismaterial, das sonst durch seine Menge und Mannigfaltigkeit den Blick verwirrt, wird lichtvoll geordnet und dadurch zugleich für den Gebrauch, für das Wiedererinnern mehr bereit gemacht.

Die Anwendungsübung ist somit die fruchtbarste, die Krone der drei Lehroperationen. *)

---

*) Unter der abstrahierenden Denkoperation (II) darf man sich aber beileibe nicht eine langatmige „Kunstkatechese", wie sie weiland beliebt war, vorstellen. Die Hauptsache ist, daß die richtigen Anschauungsbeispiele gewählt werden, (sei es ähnliche, oder gegensätzliche, wie man sie gerade braucht). Dann muß mit Hülfe weniger kurzer und präciser Fragen der Abstraktionsprozeß schnell von statten gehen. Gelingt er beim ersten Anlauf nicht oder nicht nach Wunsch, so wird es meistens daher rühren, daß die Anschauungsbeispiele nicht glücklich gewählt waren. Es muß daher die Denkoperation schlichtweg noch einmal vorgenommen werden, jetzt aber an besseren Beispielen. Dann wirds wohl gelingen. Jedenfalls dürfen nicht viele Worte gemacht und nicht weite Umwege eingeschlagen werden nach der Manier der „Kunstkatechesen". Auch ist zu bedenken, daß es sich auf dieser Altersstufe in der Regel nicht um streng wissenschaftliche Begriffe handelt, sondern bloß um sogenannte

2. Oben wurde darauf aufmerksam gemacht, daß im Kapitel von den Gemeinschaften der Weg zum Verständnis der größeren Gesellschaften durch die kleineren geht. Darin liegt zugleich der specielle Rat, auch bei den größeren Gemeinschaften zur Bezeichnung der fünf Hauptstücke zunächst diejenigen Ausdrücke zu gebrauchen und festzuhalten, welche bei den kleinen Vereinen üblich und den Schülern schon von Hause aus bekannt sind. Diese müssen gleichsam als Grundnamen gelten, damit klar werde und klar bleibe, daß die zusammengesetzten Gesellschaften dasselbe im großen darstellen, was die einfachen Verbände im kleinen sind. An dieser unscheinbaren methodischen Handhabung des Verständnis-Schlüssels hängt mehr als mancher denken mag. Es ist freilich unbequem, daß unter diesen Grundnamen auch ein Fremdwort (Statut) vorkommt. Da dasselbe aber bei den kleinen Gemeinschaften bisher gerade die ständige Bezeichnung und darum den Schülern bereits geläufig ist, so leistet der fremdsprachliche Name praktisch doch immer noch bessere Dienste, als der deutsche Ausdruck „Satzung“ oder „Ordnung“ leisten würde. Man darf nicht vergessen, daß das Bessere (im Sinn der idealen Theorie) oft genug in der realen Praxis der Feind des Guten wird. — Im Repetitorium laufen an verschiedenen Stellen auch noch andere Fremdwörter mit unter. Sie kommen auf diesem Gebiet in der üblichen Sprache eben mit vor; darum kann der Unterricht nicht immer daran vorbeigehen und — darf es auch einstweilen nicht. Jeweilig hat dabei auch ein Nebengedanke mitgespielt. So ist z. B. § 7 Fr. 18 unnötigerweise das englische Wort „Square“ erwähnt. Der Lehrer wird an der betreffenden Stelle sofort verstehen, daß hier angedeutet werden

---

psychische. — Die Anschauungsoperation (I) kann möglicherweise viel Zeit in Anspruch nehmen (z. B. in der Geschichte); ist aber diese Arbeit gethan, dann darf der Abstraktionsprozeß (II) nicht viele Umstände machen und nicht viel Zeit kosten, sonst liegt die Schuld am Lehrer. Das gilt auf allen Gebieten, auch im Religionsunterricht. Ein anderes ist die Anwendungsübung (III); dieser muß im Gegenteil wieder möglichst viel Zeit gewidmet werden — aus den oben angeführten Gründen. — Bezüglich der sog. „Kunstkatechese“ sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Form der Denkübung, die damals relativ ein Fortschritt war (im Vergleich zu dem früheren vorwiegend bloß gedächtnismäßigen Lernen), ursprünglich nicht von praktischen Schulmännern auf die Bahn gebracht wurde. Es geht dies auch daraus hervor, daß sie vornehmlich im Religionsunterricht eine Rolle gespielt hat. War diese Form überhaupt berechtigt, warum hat man dann nicht auch im Rechnen und in der Physik langstilige Kunstkatechesen gehalten? Bekanntlich ist das aber niemals einem praktischen Schulmanne eingefallen. (Vgl. meine Schrift: „Beiträge zur pädagogischen Psychologie. I. Denken und Gedächtnis.“ 5. Auflage. — und die Abhandlung: „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe“. (Gesammelte Schriften, 1. Bd. I. II.)

soll, wie die deutschen Städte schon vor Jahrhunderten von den englischen manches Nützliche hätten lernen können.

3. Von Rechts wegen müßte diesem Fragehefte auch ein sachliches Lehrbuch für die Hand des Lehrers zur Seite stehen. Die Vorarbeiten dazu waren schon längst begonnen; aber Mangel an Zeit und Kränklichkeit haben dieselben bisher nicht zur Vollendung kommen lassen. Hoffentlich wird das Handbuch doch bald erscheinen können. Ursprünglich war ein Lehrbuch zum gesamten Real-Repetitorium geplant; meine Invalidität hat mich jedoch genötigt, diesen größeren Plan aufzugeben und mich auf die Bearbeitung des gesellschaftskundlichen Teils zu beschränken. Das fehlende Lehrbuch habe ich einstweilen dadurch zu ersetzen gesucht, daß im Fragehefte manche erklärende Bemerkungen und verdeutlichende Einschiebsel beigefügt sind; auch die Übersichtstabellen im Anhang dienen diesem Zwecke. Wo man diese Fingerzeige beachtet, da können, wie mich dünkt, keine störenden Mißverständnisse entstehen. Sobald das Lehrbuch fertig ist, werden im Repetitorium die eingestreuten Bemerkungen und Einschiebsel meistens wegfallen dürfen, ebenso die Übersichtstabellen, da dieselben eigentlich in das Handbuch des Lehrers gehören. — Zu der Bearbeitung des Frageheftes in der jetzigen Form hat mich übrigens auch noch eine andere Erwägung veranlaßt. Wenn das Büchlein durch die Kinder in die Häuser kommt, so werden mutmaßlich auch manche Erwachsene, die in ihrer Jugend von der Gesellschaftskunde nichts gehört haben, sich dasselbe etwas näher ansehen. Diesen dürften dann die eingestreuten Einschiebsel und erklärenden Notizen samt den Übersichtstabellen recht willkommen und nützlich sein. Da dieser Zweig des humanistischen Realunterrichts leider überlange vernachlässigt worden ist, das Bedürfnis aber von Tag zu Tage brennender wird: so haben wir alle Ursache zu wünschen, daß auch die Jünglinge und Männer noch thunlichst mit den Elementen der Gesellschaftskunde bekannt werden und zwar möglichst bald.

4. Die Natur des gesellschaftskundlichen Lehrstoffes läßt es glücklicherweise zu, daß das Repetitorium sich den Schulen verschiedenster Art anbieten kann: den Volksschulen (etwa vom 11. oder 12.—14. Jahr), den Mittelschulen, den höhern Schulen (etwa in Quarta und Tertia), den Präparandenanstalten (wo dieser Unterricht aus naheliegenden Gründen besonders dringlich ist); ferner den Fortbildungsschulen und den Jünglings- (oder Gesellen-)Vereinen. Solange die Präparandenanstalten nicht vorgearbeitet haben, werden auch die Lehrerseminare im 1. Jahrgange sich mit der elementaren Gesellschaftskunde befassen müssen.

Was die Volksschulen betrifft, so werden dieselben, namentlich die bloß ein- und zweiklassigen, je nach ihrem Bedürfnis eine Auswahl aus dem hier dargebotenen Lehrstoffe zu treffen haben. Das Repetitorium ist so eingerichtet, daß dies mit aller Leichtigkeit geschehen kann, selbst für die einfachsten Schulverhältnisse, da ja überhaupt nur solche socialen Dinge und Beziehungen betrachtet werden sollen, welche den Kindern bereits bekannt sind. Der Lehrer hat daher nur nötig, die ausgewählten Fragen den Schülern kenntlich zu machen. Daß dann noch mehr Fragen in dem Büchlein stehen, wird kein Schade sein, — im Gegenteil, wie nicht näher bewiesen zu werden braucht. Was das Verständnis anbelangt, so würde um deswillen sogar bei den einfachsten Schulen keine engere Auswahl erforderlich sein,*) falls auf den unteren Stufen (in der Heimatskunde und bei den geschichtlichen Stoffen) ziemlich vorgearbeitet worden ist. Nur wegen der beschränkten Zeit, welche der Lehrer dem Durchsprechen widmen kann, wird in solchen Fällen eine entsprechende Ermäßigung des Stoffes nötig werden. Dabei muß ich aber auf einen günstigen Umstand aufmerksam machen, der gerade den einfacheren Schulverhältnissen sehr zu gute kommt.

Es giebt im gesamten Schulunterricht keinen Lehrzweig, bei welchem die Selbstthätigkeit des Schülers so viel Gelegenheit und Spielraum hat als in der elementaren Gesellschaftskunde, und zwar die Selbstthätigkeit in den bildenden Übungen des abstrahierenden und anwendenden Denkens, und dazu ohne viel vorbereitende Hülfe des Lehrers, und dazu an einem hervorragend interessanten Stoffe. Das ist eine stattliche Reihe vorteilhafter Momente. Woher stammen sie? Zuoberst daher, daß hier das Anschauungsmaterial den Kindern bereits bekannt ist, und somit das neue Lernen es lediglich mit den beiden Denkoperationen (abstrahieren und anwenden) zu thun hat. Indem nun eigentlich bloß die abstrahierende Denkoperation die Beihülfe des Lehrers in Anspruch nimmt, dieselbe auch, wie wir früher sahen, in der Regel verhältnismäßig schnell von statten gehen kann und soll: so darf die Anwendungsübung und die Gesamtreproduktion, welche bekanntlich die meiste Zeit erfordern, so gut wie ganz der Selbstthätigkeit der Schüler zugewiesen werden, und zwar der vollen, ungegängelten Selbstthätigkeit — in der Form der schriftlichen Darstellung; denn da das Frageheft Schritt vor Schritt die Reproduktions- und Anwendungsaufgaben darbietet — ähnlich wie das Rechenheft — so wird hier der Lehrer frei, und der Schüler ganz und

*) Ausgenommen in § 1, Fr. 12—17 (Arten der Gefühle), welche auch im Repetitorium als schwieriger bezeichnet sind, und die genauere Betrachtung der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

gar auf die eigenen Füße gestellt. Dazu kommt noch eins. Während die geringe Schwierigkeit der geforderten Denk- und Reproduktionsübungen (falls ein Frageheft vorliegt) beim Schüler einerseits nicht das Gefühl aufkommen läßt, er könne das nicht leisten, so nehmen dieselben andrerseits doch wiederum stets seine volle Aufmerksamkeit in Anspruch, wenn kein Fehler gemacht werden soll; damit wird denn auch die Eintönigkeit fern gehalten und das Sich-gehen-lassen und die daran hängende Langeweile.

Fassen wir jetzt das Interesse ins Auge. Vorab ist schon der gesellschaftskundliche Stoff an sich interessant, da er die Lebensverhältnisse vorführt, in denen der Schüler selbst steht und um welche sich die Gespräche der Erwachsenen vornehmlich drehen. Dazu kommt, daß jedem nicht allzustumpfen Kopf die Denkbeschäftigung als solche anzieht, zumal die anwendende, falls sie seiner Fähigkeit angemessen ist. Dazu kommt drittens: durch die ausgedehnte Selbstthätigkeit wird der Schüler sich immer mehr seiner Kraft bewußt, und dieses gehobene Selbstgefühl steigert dann auch wieder das Interesse an der Lernarbeit.

Hinsichtlich dieser bedeutsamen Vorteile — großer Spielraum der Selbstthätigkeit mit dreifach belebtem Interesse — stehen selbst die Mathematik und die Physik hinter der Gesellschaftskunde zurück. Denn die Mathematik läßt zwar in der Anwendungsübung eine ausgedehnte Selbstthätigkeit zu, aber der Stoff ist wegen seines formalen Charakters monotoner und darum weniger interessant; die Physik ist zwar interessant und läßt bei der Anwendungsübung auch viel Selbstthätigkeit zu, allein sie fordert mehr Beihülfe des Lehrers. Überdies erwecken Mathematik und Physik kein sympathetisches und ethisches Gemütsinteresse, während die Gesellschaftskunde dies in einem Maße thut, worin sie nur vom Geschichtsunterricht übertroffen wird.

Da nun in solchen Volksschulen, wo der Lehrer mehr als eine Abteilung zu bedienen hat, die Schüler viel schriftlich beschäftigt werden müssen, so ist klar, daß jene Vorzüge der Gesellschaftskunde diesen Schulen in hohem Grade zu gute kommen. Hinsichtlich des Quantums des Lehrstoffes werden sie sich natürlich streng in ihren Grenzen halten; allein da das Anschauungsmaterial, soweit es der Gegenwart angehört, aus der Selbsterfahrung mitgebracht wird, so braucht die Einschränkung hier nicht so groß zu sein wie in andern Fächern. Was die vierklassige Schule betrifft, so bin ich fest überzeugt — und die Erfahrung bestätigt es — daß dieselbe in diesem Fache auch quantitativ völlig dasselbe leisten kann, was die anscheinend so begünstigte achtklassige Schule leistet. Doch nicht genug; die Hauptsache ist noch zu nennen. Nicht Kenntnisse sind das Ziel des Unterrichts, sondern Bildung, d. i. die denkende Beherrschung

Was die Volksschulen betrifft, so werden dieselben, namentlich die bloß ein- und zweiklassigen, je nach ihrem Bedürfnis eine Auswahl aus dem hier dargebotenen Lehrstoffe zu treffen haben. Das Repetitorium ist so eingerichtet, daß dies mit aller Leichtigkeit geschehen kann, selbst für die einfachsten Schulverhältnisse, da ja überhaupt nur solche socialen Dinge und Beziehungen betrachtet werden sollen, welche den Kindern bereits bekannt sind. Der Lehrer hat daher nur nötig, die ausgewählten Fragen den Schülern kenntlich zu machen. Daß dann noch mehr Fragen in dem Büchlein stehen, wird kein Schade sein, — im Gegenteil, wie nicht näher bewiesen zu werden braucht. Was das Verständnis anbelangt, so würde um deswillen sogar bei den einfachsten Schulen keine engere Auswahl erforderlich sein,*) falls auf den unteren Stufen (in der Heimatskunde und bei den geschichtlichen Stoffen) ziemlich vorgearbeitet worden ist. Nur wegen der beschränkten Zeit, welche der Lehrer dem Durchsprechen widmen kann, wird in solchen Fällen eine entsprechende Ermäßigung des Stoffes nötig werden. Dabei muß ich aber auf einen günstigen Umstand aufmerksam machen, der gerade den einfacheren Schulverhältnissen sehr zu gute kommt.

Es giebt im gesamten Schulunterricht keinen Lehrzweig, bei welchem die Selbstthätigkeit des Schülers so viel Gelegenheit und Spielraum hat als in der elementaren Gesellschaftskunde, und zwar die Selbstthätigkeit in den bildenden Übungen des abstrahierenden und anwendenden Denkens, und dazu ohne viel vorbereitende Hülfe des Lehrers, und dazu an einem hervorragend interessanten Stoffe. Das ist eine stattliche Reihe vorteilhafter Momente. Woher stammen sie? Zuoberst daher, daß hier das Anschauungsmaterial den Kindern bereits bekannt ist, und somit das neue Lernen es lediglich mit den beiden Denkoperationen (abstrahieren und anwenden) zu thun hat. Indem nun eigentlich bloß die abstrahierende Denkoperation die Beihülfe des Lehrers in Anspruch nimmt, dieselbe auch, wie wir früher sahen, in der Regel verhältnismäßig schnell von statten gehen kann und soll: so darf die Anwendungsübung und die Gesamtreproduktion, welche bekanntlich die meiste Zeit erfordern, so gut wie ganz der Selbstthätigkeit der Schüler zugewiesen werden, und zwar der vollen, ungegängelten Selbstthätigkeit — in der Form der schriftlichen Darstellung; denn da das Frageheft Schritt vor Schritt die Reproduktions- und Anwendungsaufgaben darbietet — ähnlich wie das Rechenheft — so wird hier der Lehrer frei, und der Schüler ganz und

*) Ausgenommen in § 1, Fr. 12—17 (Arten der Gefühle), welche auch im Repetitorium als schwieriger bezeichnet sind, und die genauere Betrachtung der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

gar auf die eigenen Füße gestellt. Dazu kommt noch eins. Während die geringe Schwierigkeit der geforderten Denk- und Reproduktionsübungen (falls ein Frageheft vorliegt) beim Schüler einerseits nicht das Gefühl aufkommen läßt, er könne das nicht leisten, so nehmen dieselben andrerseits doch wiederum stets seine volle Aufmerksamkeit in Anspruch, wenn kein Fehler gemacht werden soll; damit wird denn auch die Eintönigkeit fern gehalten und das Sich-gehen-lassen und die daran hängende Langeweile.

Fassen wir jetzt das Interesse ins Auge. Vorab ist schon der gesellschaftskundliche Stoff an sich interessant, da er die Lebensverhältnisse vorführt, in denen der Schüler selbst steht und um welche sich die Gespräche der Erwachsenen vornehmlich drehen. Dazu kommt, daß jedem nicht allzustumpfen Kopf die Denkbeschäftigung als solche anzieht, zumal die anwendende, falls sie seiner Fähigkeit angemessen ist. Dazu kommt drittens: durch die ausgedehnte Selbstthätigkeit wird der Schüler sich immer mehr seiner Kraft bewußt, und dieses gehobene Selbstgefühl steigert dann auch wieder das Interesse an der Lernarbeit.

Hinsichtlich dieser bedeutsamen Vorteile — großer Spielraum der Selbstthätigkeit mit dreifach belebtem Interesse — stehen selbst die Mathematik und die Physik hinter der Gesellschaftskunde zurück. Denn die Mathematik läßt zwar in der Anwendungsübung eine ausgedehnte Selbstthätigkeit zu, aber der Stoff ist wegen seines formalen Charakters monotoner und darum weniger interessant; die Physik ist zwar interessant und läßt bei der Anwendungsübung auch viel Selbstthätigkeit zu, allein sie fordert mehr Beihülfe des Lehrers. Überdies erwecken Mathematik und Physik kein sympathetisches und ethisches Gemütsinteresse, während die Gesellschaftskunde dies in einem Maße thut, worin sie nur vom Geschichtsunterricht übertroffen wird.

Da nun in solchen Volksschulen, wo der Lehrer mehr als eine Abteilung zu bedienen hat, die Schüler viel schriftlich beschäftigt werden müssen, so ist klar, daß jene Vorzüge der Gesellschaftskunde diesen Schulen in hohem Grade zu gute kommen. Hinsichtlich des Quantums des Lehrstoffes werden sie sich natürlich streng in ihren Grenzen halten; allein da das Anschauungsmaterial, soweit es der Gegenwart angehört, aus der Selbsterfahrung mitgebracht wird, so braucht die Einschränkung hier nicht so groß zu sein wie in andern Fächern. Was die vierklassige Schule betrifft, so bin ich fest überzeugt — und die Erfahrung bestätigt es — daß dieselbe in diesem Fache auch quantitativ völlig dasselbe leisten kann, was die anscheinend so begünstigte achtklassige Schule leistet. Doch nicht genug; die Hauptsache ist noch zu nennen. Nicht Kenntnisse sind das Ziel des Unterrichts, sondern Bildung, d. i. die denkende Beherrschung

des Stoffes und, was noch mehr gilt, die Fähigkeit zum selbständigen Weiterlernen und, was noch höher steht, die Lust zu solchem Weiterlernen. Diese Bildung, die wahre, bemißt sich aber ganz und gar nicht nach dem Quantum der Kenntnisse, sondern hängt vornehmlich davon ab, in welchem Maße der Schüler beim Lernen selbstthätig gewesen ist.*) Da nun die Gesellschaftskunde, wenn ihr ein Frageheft zur Seite steht, der Selbstthätigkeit einen ungemein großen Spielraum gewährt, und die vierklassige Schule (wegen ihrer zweistufigen Klassen) ohnehin genötigt ist, die selbständige schriftliche Beschäftigung stark heranzuziehen, so unterliegt es keinem Zweifel, daß ihre Schüler in diesem Fache bedeutend mehr Bildung mit ins Leben nehmen, als die gegängelten Schüler der achtklassigen: sie haben den behandelten Stoff besser denkend beherrschen gelernt; sie haben das selbständige Lernen gelernt; und sie haben — was die Krone alles Lernens ist — auf diesem Wege mehr Trieb zum Weiterlernen gewonnen. Das gilt übrigens nicht bloß in diesem Lehrzweige, sondern in allen denjenigen Fächern, welche (bei geeigneten Lehrmitteln) in der Anwendungs- und Reproduktionsübung eine ausgedehnte Selbstthätigkeit des Schülers gestatten. Was hier von der vierklassigen Schule gesagt ist, trifft innerhalb ihres beschränkteren Lehrstoffes mehr oder minder auch bei den ein- bis dreiklassigen Schulen zu. Freilich, die Lehrer der mehrstufigen Klassen haben eine schwierigere und beschwerlichere Arbeit als ihre Kollegen in den einstufigen; und die Schüler dort müssen ihren Kopf mehr anstrengen als ihre gegängelten Mitschüler hier, dafür haben sie aber auch in den bezeichneten Fächern einen qualitativ bedeutend wertvolleren Lernertrag. Die einfacheren Schulen dürfen daher, falls sie ein geeignetes Frageheft besitzen, die Gesellschaftskunde freudig willkommen heißen.**)

Was sodann die höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen u. s. w.) betrifft, so hätten dieselben eigentlich am ehesten merken und darauf aufmerksam machen sollen, daß der Geschichtsunterricht einer Ergänzung durch die elementare Gesellschaftskunde bedürfe. Da ihr Lehrplan aber ohnehin mit vielen Fächern und hohen Examen-Anforderungen belastet ist, so werden

---

*) Die hervorragendsten und einflußreichsten deutschen Pädagogen unseres Jahrhunderts — Pestalozzi, Herbart und Diesterweg — sind bei aller sonstigen Verschiedenheit doch in dieser Auffassung des Bildungsbegriffes vollkommen einig gewesen, namentlich auch darin, daß die Selbstthätigkeit der Kern- und Centralpunkt der ganzen Didaktik sei.

**) Näheres über die leider sehr vernebelte Klassenzahlfrage findet sich in meiner Schrift: „Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule." Gütersloh, C. Bertelsmann, 1877.

sie sich vermutlich am längsten besinnen, ob sie den „neuen“ Lehrgegenstand aufnehmen sollen oder nicht. Man kann ihnen das Besinnen nicht verdenken; schließlich werden sie doch wohl auf die eine oder die andere Weise Rat schaffen müssen. Es würde sich auch wunderlich ausnehmen, wenn die Volksschulen, selbst die einfachsten, die Gesellschaftskunde in ihren Lehrplan einordneten, und dann dieselben ihre Zöglinge mit mehr Kenntnis und Verständnis der socialen Verhältnisse ins Leben entlassen könnten, als die Gymnasien, Realschulen und höhern Mädchenschulen die ihrigen.

Wie sehr die elementare Gesellschaftskunde für die Fortbildungsschulen und namentlich für die Jünglingsvereine sich empfiehlt, braucht nicht näher dargelegt zu werden.

5. (Unterschied zwischen dem propädeutischen Kursus und dem Fach- oder Berufs-Kursus.) Was in den vier Abschnitten des Fragehestes zur Sprache kommt, das sind — wie wohl beachtet sein will — nicht Doktrinen, nicht sociale Theorien, sondern konkrete Dinge und Verhältnisse, welche sinnlich angeschaut werden können, kurz: es sind gesellschaftliche Thatsachen. Diese Thatsachen sollen gemerkt, begrifflich geordnet und auch schon ein wenig nach ihrem Zusammenhange erfaßt werden. Wir haben es eben mit der elementaren oder propädeutischen Gesellschaftskunde zu thun. In der altpestalozzischen Redeweise würde man dies vielleicht den gesellschaftskundlichen „Anschauungskursus“ genannt haben. Erst wenn ein solcher Vorkursus gut absolviert ist, wird die Reife erlangt sein, um später mit Verstand und Interesse an die Theorien der vier Gebiete herantreten zu können.

Hält sich nun die elementare Gesellschaftskunde aufs strengste fern von allem, was technische Doktrin heißt, so sind ihre Thatsachen doch nicht stumm. Auch Thatsachen haben bekanntlich eine Sprache und eine Logik. Das will in unserm Falle heißen: das einfache begriffliche Ordnen der socialen Thatsachen enthält, falls die wahre Ordnung getroffen wird, implicite zugleich schätzbare Vorblicke in die technische Theorie, oder wie man auch sagen könnte: sichere Direktive für das künftige sociale Denken, — gleichviel ob im Unterricht ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht wird, oder nicht. Solche in den Thatsachen eingeschlossene und davon unabtrennbare Leitgedanken sind dann ein wirksamer Schutz gegen später andrängende socialistische Irrtümer. Vorblicke dieser Art, die an den begrifflich erfaßten Thatsachen haften und von selber sich melden, darf man gewiß gern mit in den Kauf nehmen. Ihren pädagogischen Wert hier noch deutlicher herauszustreichen, wird für den nachdenkenden Leser nicht nötig sein. Kräfte, die in der Stille wirken sollen, viel

zu beschreien, ist auch nicht ratsam. Doch will ich ein paar Beispiele andeuten.

Die Alltagssprache, selbst die der Gebildeten in Zeitungen, Büchern, Parlamentsreden u. s. w., nennt die unselbständigen handarbeitenden Personen konsequent die „Arbeiter“, den „Arbeiterstand“. Daß durch diese Redeweise schlimme Irrtümer begünstigt, ja ausgesäet werden, liegt auf der Hand; denn es lautet so, als ob die wirtschaftlich selbständigen Leute und die, welche vorwiegend mit dem Kopfe thätig sind, allesamt bloße Müßiggänger, Schmarotzergewächse u. dgl. wären. Haben nun diese Gebildeten über sociale Dinge noch nicht einmal so viel nachgedacht, um für die vorkommenden Begriffe den richtigen Namen finden zu können? Fast scheint es so. — Ein Schüler, der das Kapitel von den sechs Arbeitsklassen gelernt hat, ist gegen jenen Irrtum ein für allemal geschützt. Er begreift, daß der Würdename „Arbeit“ nicht etwa davon abhängt, welche Leibesglieder dabei gebraucht werden, sondern lediglich davon, ob einem der sechs Bedürfnisse gedient wird.

Ein zweites Beispiel. In der Volkswirtschaft pflegt man zuweilen zu unterscheiden zwischen produktiven und nicht-produktiven Arbeiten. Dorthin gehören dann die drei ersten Unterabteilungen: Occupation, Pflege und Veredlung, welche körperliche Güter bereitstellen; hierhin die beiden letzten Unterabteilungen: Handel und Transport, welche der Verbreitung dieser Güter dienen. Diese Unterscheidung, welche bloß eine äußerlich-logische Bedeutung hat und lediglich in der Volkswirtschaft zulässig ist, wird nun von unklaren Köpfen mitunter auch auf die übrigen Arbeitsgebiete verschleppt, um dort noch obendrein tendenziös mißbraucht zu werden. Man will die grundirrige Ansicht einschmuggeln, daß einige der sechs Arbeitsklassen nicht produktiv seien und darum weniger wertvoll. Dabei wird namentlich auf die kostspieligen kriegsdienstlichen Arbeiten gezielt; welche sonst noch gemeint sind, läßt sich leicht erraten. Der III. Abschnitt des Frageheftes macht diesem Kopfverdrehen ein Ende. Er stellt fest, daß die Güter, um welche es sich bei den sechs allgemeinen Bedürfnissen in letzter Instanz handelt (Landesschutz, Rechtsschutz, Wohlstand ꝛc.), überhaupt nicht körperliche Dinge, sondern Zustände sind; und daß jegliche Thätigkeit, heiße sie wie sie wolle, welche einen dieser Zustände fördert, ein Arbeiten und somit eben produktiv ist. Eine „unproduktive“ Arbeit hieße eine Arbeit, welche nicht Arbeit wäre = ein Kreis, welcher nicht rund wäre.

Ein drittes Beispiel, aus dem IV. Abschnitt. Manche Leute scheinen zu meinen, auf dem Staatsgebiete habe der Einzelne vor allem an seine Rechte zu denken, davon zu sprechen und sie womöglich zu erweitern; von

den Pflichten sprechen sie desto weniger, machen sich auch mitunter kein Gewissen daraus, sich daran vorbeizudrücken, wenn es nicht an den Tag kommt (z. B. an der Militärpflicht u. s. w.). Der IV. Abschnitt bringt diese Selbstsucht und Unvernunft ans Licht. Schon in der Anfangslektion, bei der Krankenauflage, erkennt der Schüler, daß dies eine Vereinigung zu gemeinsamem Sorgen und Arbeiten ist; daß einem Mitgliede, welches die Wohlthaten des Vereins beanspruchen, aber nicht die Pflichten erfüllen wollte, sofort die Thür gewiesen werden würde; kurz, daß es innerhalb einer Gesellschaft keine „angebornen" Rechte giebt, sondern nur solche, die aus übernommenen und erfüllten Pflichten folgen; daß also nicht die Rechte, sondern die Pflichten das Erste sind.

Das seien der Beispiele genug. Ihre Zahl ließe sich leicht vermehren. In der That bietet die elementare Gesellschaftskunde solcher Vorblicke in die sociale Theorie nicht etwa nur vereinzelte, sondern in Hülle und Fülle — wie der Leser bei aufmerksamer Durchsicht des Repetitoriums bald finden wird. Ausdrücklich hervorgehoben sind sie nur selten, weil sonst auch der gegensätzliche Irrtum hätte erwähnt werden müssen; sie drängen sich aber dem Schüler von selbst auf, sobald die betreffenden Irrlehren an ihn herantreten.

Manche braven Leute, welche bisher von einer Gesellschaftskunde im Schulunterricht nichts wissen wollten, fangen in neuerer Zeit doch an, diese Frage etwas ernstlicher in Erwägung zu nehmen; selbst in angesehenen Kirchenblättern wird bereits davon gesprochen. Die Veranlassung ist bekannt. Die von der revolutionären Socialdemokratie drohende Gefahr hat ihre Gedanken in Bewegung gebracht, — wie denn auch von derselben Stelle her bewirkt worden ist, daß jene „neue" Aufgabe, welche man „praktisches Christentum" nennt, entdeckt wurde, freilich auch erst dann, als der ehrwürdige alte Kaiser Wilhelm zweimal sein Blut hatte lassen müssen. Nun, wenn jene Gefahr jetzt auch an die vernachlässigte Gesellschaftskunde denken läßt, so ist das gewiß ein Gedanke, über den man sich nur freuen kann. Zaubern kann dieser schlichte Lehrzweig freilich nicht; allein er wird doch an seinem Teile zum guten Zwecke redlich mitwirken und zwar in einer Weise, die durch nichts anderes zu ersetzen ist. Sollte übrigens die Gesellschaftskunde bloß zum Schutze gegen die Socialdemokratie in Dienst genommen und ihr pädagogischer Wert lediglich danach bemessen werden, was sie in dieser Beziehung zu leisten vermöchte und gerade unter den jetzigen Umständen: so wäre doch zu bemerken, daß dies eine höchst unzulängliche Würdigung ihres Wesens und ihrer Bedeutung sein würde. Es erinnert das an jene Überweisen, welche für ihre Person die Religion entbehren zu können glauben, aber es doch

gern sähen, wenn dieselbe helfen wollte, die unzufriedenen unteren Stände zu beschwichtigen und im Zaume zu halten. Das könnte übel auslaufen (Apg. 19, 13—16)! — Der gesellschaftskundliche Unterricht ist nicht bloß für die handarbeitende Klasse nützlich und nötig, sondern für alle Stände und für alle Parteistandpunkte, wie das dermalige Parteibabel zur Genüge zeigt. Auch ist er nicht erst jetzt nützlich und nötig geworden, sondern er war es zu allen Zeiten, wenn auch weniger dringlich als heutzutage. Überdies muß daran erinnert werden, daß die Schule immer nur einer der Faktoren der Erziehung und der socialen Luftreinigung ist, allerdings ein wichtiger, — und daran, daß derselbe nur dann ganz leisten kann, was er soll, wenn auch die anderen Faktoren ihre Schuldigkeit thun. Ich will von vielem nur eins erwähnen. Angenommen, im schulpflichtigen Alter geschähe an den Kindern in Unterweisung und Erziehung alles, was man wünschen mag, und dazu mit Erfolg: läßt sich dann mit Grund erwarten, daß diese erziehliche Mitgabe der Familie und Schule lange standhalte, wenn die herangewachsene männliche Jugend aller Stände (bis zur akademischen hinauf) in der „großen Jugendwüste“ zwischen der Konfirmation und dem Ehestande das sociale Privilegium hat, sich so ungebärdig und zuchtlos zu benehmen, wie es ihr behagt falls sie sich hütet, dem Kriminalrichter in die Hände zu fallen? (Vgl. Repetitorium, S. 45. Anm. 3.) Doch lassen wir diese unerquicklichen Bilder. — Die Schule muß unter allen Umständen, gleichviel ob dieselben günstig oder ungünstig sind, ihre schuldige Arbeit thun. Zu dieser schuldigen Arbeit gehört auch, wie wir gesehen haben, die Unterweisung in der elementaren Gesellschaftskunde, da der so wichtige Geschichtsunterricht sonst nur ein halber heißen kann, und diese Ergänzung desselben für alle Stände nötig und in der Gegenwart geradezu dringlich ist.

Die Gesellschaftskunde wird aber nicht bloß beim Geschichtsunterricht sehnlich erwartet; sie bringt auch an einer andern wichtigen Stelle des Lehrplans eine bedeutsame Ergänzung. Ich möchte wissen, ob der Leser vielleicht selbst schon daran gedacht hat. Die oben erwähnten drei Beispiele hätten daran erinnern können. Jene Stelle, welche ebenfalls der Beihülfe der elementaren Gesellschaftskunde bedarf, ist keine geringere als — der Religionsunterricht und zwar gerade in seinem grundlegenden Teile, in der Sittenlehre, nämlich in ihrer Anwendung auf das sociale Leben, in der Social-Ethik. Alle gesellschaftlichen Verhältnisse, wie mannigfaltig sie sind, machen auch ethische Ansprüche. Darauf will im Unterricht aufmerksam gemacht sein. Sind aber die Schüler mit den thatsächlichen socialen Verhältnissen, in denen sie leben sollen, nicht bekannt, so ist der Unterricht in der Social-Ethik gar

ratlos. Soll nun doch etwas geschehen, so muß er entweder in abstrakten Allgemeinheiten sich ergehen, die keinen deutlichen Sinn haben (1. Kor. 14, 8), oder er setzt sich der Gefahr aus, solche Detailweisungen zu geben, welche allerlei Mißverständnissen ausgesetzt sind. In letzterer Beziehung mögen ein paar Beispiele sprechen. Es giebt bekanntlich mehrere sonst ehrenhafte christliche Sekten, welche — vermeintlich auf Grund der heiligen Schrift — die Pflicht des Kriegsdienstes nicht anerkennen; und es giebt andere ernstgesinnte christliche Kreise, welche — wiederum unter Berufung auf die heilige Schrift — sich grundsätzlich an den politischen Wahlen nicht beteiligen, solange die Regierung dies nicht ausdrücklich befiehlt; indem sie sagen: der Christ habe außer seinem persönlichen Beruf sich nur um das „Reich Gottes“ zu bekümmern, wozu die politischen Dinge nicht gehörten; den Staat zu regieren, sei Sache der Obrigkeit, nicht der Unterthanen. Wie es um die Anwendung der Sittenlehre auf die socialen Verhältnisse wirklich steht, namentlich hinsichtlich der Klarstellung und Begründung, zeigen die üblichen Katechismen. Ich gehe absichtlich nicht näher auf diese Frage ein; es wäre auch ein gar langes Kapitel.*) Genug, der Religionsunterricht steht gegenüber seiner social-ethischen Aufgabe beim besten Willen sehr unberaten und hülflos da, solange die elementare Gesellschaftskunde nicht vor- und mitarbeitet. Was diese Lücke an dieser wichtigen Stelle bei der dermaligen socialen Unruhe und Verwirrung zu bedeuten hat, brauche ich nicht näher auszuführen.

Noch eins darf nicht unerwähnt bleiben. Will der Leser aus der vorstehenden Abhandlung zusammenrechnen, was der gesellschaftskundliche Unterricht, wie ihn das Repetitorium fordert, zu leisten vermag — vorab für die allgemeine Bildung, sodann speciell für Kenntnis und Verständnis der socialen Verhältnisse und endlich zur Zurechtrückung des ethischen Blickes — so wird er sich gestehen müssen, daß die pädagogische Bedeutung dieses Lehrstoffes eine überraschend weitreichende ist. Diese vielseitige Wirkungsfähigkeit hängt aber davon ab, daß der Unterricht sich streng auf dem Boden der Thatsachen halte, also nicht ins technisch Theoretische hinübergreife, und daß die fünf Abschnitte vereint bleiben, damit sie mit ihrem Licht einander dienen können. Was will das hier sagen? Es will sagen: die bezeichnete vielseitige Bildungskraft der Gesellschaftskunde liegt gerade in ihrem elementaren Stoffe, nicht in den Theorien der einzelnen Zweige. Das mag manchen Freunden der Sache befremdlich klingen, ist aber buchstäblich wahr. Das Warum läßt sich nach dem früher Gesagten leicht nachweisen.

---

*) Vgl. meine Abhandlungen: „Einige Grundfragen der Ethik.“ Ev. Schulbl. 1887, Nr. 4 und Nr. 6.

Der Gewinn an allgemeiner Bildung rührt, wie wir oben sahen, daher, daß der Stoff der vier ersten Abschnitte eine ausgedehnte Denkthätigkeit zuläßt, namentlich, was die Hauptsache ist, ausgedehnte Anwendungsübungen. Das hängt aber eben daran, daß der Unterricht es nur mit anschaubaren Thatsachen zu thun hat.

Die Weite des Einblicks in die gesellschaftlichen Verhältnisse schreibt sich sodann daher, daß die Orientierung sich über das ganze sociale Gebiet erstreckt; und dies wird dadurch ermöglicht, daß die fünf Abschnitte vereint auftreten. Und woran hängt das? Ebenfalls wieder daran, daß lediglich die elementaren Thatsachen den Lehrstoff ausmachen.

Wie dann weiter das begriffliche Erfassen der gesellschaftlichen Verhältnisse zahlreiche Vorblicke in die Theorie gewährt; und wie diese Vorblicke und ethischen Direktive darum so schätzenswert sind, weil sie nicht angefochten werden können; und wie dies alles wiederum daran hängt, daß die elementaren Thatsachen es sind, von denen die Vorblicke und ethischen Leitgedanken ausgehen, — das werden die erwähnten drei Beispiele genügend klargestellt haben.

Will dagegen der Unterricht den Boden der elementaren Thatsachen [illegible] und in einem der Zweiggebiete zum technisch Theoretischen [illegible] (also, um bloß der Volkswirtschaft zu gedenken, z. B. von Kapital und [illegible]eit und ihrem Verhältnis zu einander reden, von Wert, Preis und Geld, von Goldwährung und Silberwährung, von Kredit, Wechsel und Banken, von Gewinn, Bodenrente, Kapitalrente, von Freihandel und Schutzzoll, vom Verhältnis zwischen Industrie, Ackerbau und Handel, von Heimatswirtschaft und Kolonialwesen u. s. w. u. s. w.) — was übrigens in der Volksschule wohl nicht leicht jemandem einfallen wird —: so häuft sich hier der Stoff alsobald dermaßen an, daß der Lehrer entweder gar nicht zu den übrigen Abschnitten gelangen kann, oder überall mit höchst unbefriedigenden Bruchstücken sich behelfen muß. Überdies wird er auf dem unbekannten Terrain so viel mit dem Neulernen des konkreten Stoffes zu thun haben, daß für das denkende Durcharbeiten (worin doch die eigentliche Bildung steckt), zumal für die wichtigen Anwendungsübungen, nur wenig Zeit übrig bleibt, — ungerechnet, daß vorläufig nicht einmal abzusehen ist, wie man auf diesen Gebieten, die noch so wenig pädagogisch durchgearbeitet sind, die Anwendungsaufgaben in der nötigen Zahl finden will.*)

---

*) Die populären „Leitfäden", welche sich für diesen Unterricht anbieten, sind denn auch nichts anderes als ein „höheres" Seitenstück zu den bekannten armseligen kompendienartigen Realien-Leitfäden; ein Gemenge von konkretem Stoff und vorgesagten trockenen Begriffserklärungen; von den Anwendungsaufgaben lassen die Verfasser wohlweislich die Finger. Bemerkenswert ist außerdem, daß diese Kom-

Kurz, der Lehrer muß bald merken, daß er sich in Lehrgebiete verirrt hat, die erst dann an die Reihe kommen können, wenn das Schullernen, das Lernen für allgemeine Bildung, absolviert ist und nun das beruflich-technische Lernen (und die Beschäftigung mit Lieblingsfächern) beginnen darf. Was endlich den ethisch-pädagogischen Gesichtspunkt betrifft, so dreht sich in der Theorie der einzelnen Gebiete die Betrachtung so sehr um das rein Sachliche, daß die ethischen Beziehungen stark in den Hintergrund treten und gewöhnlich nur dann zur Sprache kommen, wenn sie absichtlich herangezogen werden. Das wäre für die Schule schon recht ungünstig. Dazu kommt, daß die ethischen Beziehungen hier in der Regel mit Zweckmäßigkeitserwägungen verwachsen sind, weshalb die Ansichten darüber möglicherweise auseinandergehen können und somit der Disput wachgerufen wird. Dadurch entsteht dann der üble Schein, als ob auch das Ethische als solches etwas Unsicheres wäre. Das ist vollends ungünstig; denn im Jugendunterricht muß sich die Sittenlehre thunlichst in den Grenzen halten, wo das Ethische unvermischt betrachtet und darum völlig klargestellt werden kann.

Wir sehen demnach: wenn der gesellschaftskundliche Unterricht den Boden der anschaubaren Thatsachen verläßt und in die Theorie der einzelnen Zweige eingeht, so ist er zwar für den speciellen technischen Beruf gerade das Richtige, aber an pädagogischem Wert, an Bildungskraft im Sinne der Erziehungsschule, steht er nach allen Seiten hinter dem elementaren Kursus weit zurück.

Summa: die **Gesellschaftskunde** gehört gewiß in die Schule, aber gerade die **elementare** und **nur** die elementare.

* * *

Wie der Leser bei näherer Prüfung des Repetitoriums finden wird, ist hier der Weg zur Einführung in die elementare Gesellschaftskunde möglichst geebnet. Vermutlich wird man dem Büchlein nicht ansehen, welche Mühe diese Chaussierung gekostet hat, und was für „Wacken und Klötze" erst haben weggeräumt werden müssen. So will ich denn auch nichts davon reden. Nur das sei gebeichtet, daß viele verfehlte Anläufe und manche verunglückte Versuche vorhergegangen sind. Die wissenschaftlichen Werke auf diesem Gebiete (über Ethnographie, Nationalökonomie und Staats-

---

pendien nichts davon sagen, daß ein elementarer Kursus voraufgegangen sein müsse. Geht aber ein elementarer Kursus nicht voraus, wie sollen dann die Schüler diesen doktrinären Unterricht verstehen, oder auch nur einigermaßen Interesse daran haben?

wissenschaft) lassen den Schulmann gerade in dem, was er für seinen Bedarf sucht, gar sehr im Stich, namentlich hinsichtlich der Elementarbegriffe der Gesellschaftskunde. Daher kamen die Fehlversuche. Das liegt jetzt glücklich dahinten. Gleichwohl wird an dieser Arbeit, weil sie ein Erstlingswerk ist, manches gebessert werden können, — sei es durch deutlichere Darstellung, oder durch Abthun, oder durch Ergänzung. Darüber wird aber erst die Praxis sicheren Rat geben. Wer zur Besserung aus der Praxis heraus etwas beizutragen vermag, der sei angelegentlich darum gebeten.

So gehe denn das kleine Frageheft, dem Geleite Gottes befohlen, hin an seinen Dienst und helfe, was es helfen kann — zur Kenntnis und Würdigung der ererbten gesellschaftlichen Kulturgüter und zur Pflege der Vaterlandsliebe und des Gemeinsinns.

wissenschaft) lassen den Schulmann gerade in dem, was er für seinen Bedarf sucht, gar sehr im Stich, namentlich hinsichtlich der Elementarbegriffe der Gesellschaftskunde. Daher kamen die Fehlversuche. Das liegt jetzt glücklich dahinten. Gleichwohl wird an dieser Arbeit, weil sie ein Erstlingswerk ist, manches gebessert werden können, — sei es durch deutlichere Darstellung, oder durch Abthun, oder durch Ergänzung. Darüber wird aber erst die Praxis sicheren Rat geben. Wer zur Besserung aus der Praxis heraus etwas beizutragen vermag, der sei angelegentlich darum gebeten.

So gehe denn das kleine Frageheft, dem Geleite Gottes befohlen, hin an seinen Dienst und helfe, was es helfen kann — zur Kenntnis und Würdigung der ererbten gesellschaftlichen Kulturgüter und zur Pflege der Vaterlandsliebe und des Gemeinsinns.

Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Vierter Band.

Realunterricht.

1. Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts.
2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.





